Material didáctico para curso de posgrado.

# Teorías de la argumentación: aproximaciones teóricas y prácticas.

Molina, María Elena y Padilla, Constanza.

Cita: Molina, María Elena y Padilla, Constanza (2013). *Teorías de la argumentación: aproximaciones teóricas y prácticas*. Material didáctico para curso de posgrado.

Dirección estable: **https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/43**

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: http://www.aacademica.org*.

# LÓGICA INFORMAL: APROXIMACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

*Lic. María Elena Molina*

*Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina)*

*Dra. Constanza Padilla*

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)*

1. **La perspectiva toulminiana sobre la argumentación en las disciplinas**
   Lic. María Elena Molina y Dra. Constanza Padilla

2. **El compromiso en el diálogo: conceptos básicos del razonamiento interpersonal**
   Traducción de "Introduction", introducción de *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning* (1995) de D. Walton y E. C. W. Krabbe. Traductora: Lic. María Elena Molina

3. **Teoría epistémica de la argumentación: acuerdos y desacuerdos con la teoría pragmadialéctica de van Eemeren y Grootendorst**
   Lic. María Elena Molina

**LA PERSPECTIVA TOULMINIANA SOBRE LA ARGUMENTACIÓN EN LAS DISCIPLINAS**

Molina, M. E & Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Revista Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura.* Vol. 23, Nro 1, 62-79.
http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/196/190

# ARGUMENTAR EN DOS DISCIPLINAS UNIVERSITARIAS: UNA APROXIMACIÓN TOULMINIANA A LA ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA EN LETRAS Y BIOLOGÍA

# ARGUING IN TWO UNIVERSITY DISCIPLINES: A TOULMINIAN APPROACH TO ACADEMIC ARGUMENTATION IN DISCOURSE STUDIES AND BIOLOGY

Lic. María Elena Molina
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires
mariaelenamolina@me.com

Dra. Constanza Padilla
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura
Universidad Nacional de Tucumán
constanza_padilla@yahoo.com.ar

**Resumen.** Toulmin (2001) sostiene que la invención de las disciplinas, un cambio iniciado en el siglo XVII, involucró factores tanto intelectuales como institucionales. Intelectualmente, el uso de la geometría cartesiana como modelo de conocimiento proveyó los fundamentos; institucionalmente, la división del trabajo en profesiones y disciplinas hizo el resto. Sin embargo, este cambio se produjo lentamente y sólo alcanzó su apogeo durante el siglo XX, con la conformación de lo que Snow (2012) reconoce como las *dos culturas*: las Humanidades y las Ciencias Naturales. Focalizando esta distinción, proponemos reflexionar sobre la argumentación escrita en dos disciplinas (Letras y Biología) desde la perspectiva toulminiana. Al respecto, consideramos que los argumentos y los modos de escribirlos están tan profundamente ligados a las disciplinas que resulta esencial saber y reconocer cómo

operan estos procesos a fin de entender la lógica de dichos campos. En efecto, las particularidades de cada disciplina están siempre presentes a la hora de escribir y de argumentar por escrito. Todo texto pertenece, por lo menos, a un género y a una disciplina; como tal, emplea movimientos retóricos particulares que varían de comunidad en comunidad y de un tipo de discurso a otro. Este trabajo, retoma la propuesta de Toulmin (2003, 2001) y busca dar cuenta de las especificidades de la argumentación escrita en dos carreras universitarias argentinas (Letras y Biología). Así, después de haber efectuado un trabajo de campo que comprendió, durante un semestre, observación participante de clases, entrevistas a docentes y alumnos y recolección de documentos áulicos (exámenes escritos y trabajos prácticos), distinguimos cuatro rasgos que caracterizan la argumentación en los ámbitos disciplinares de las Humanidades y de las Ciencias Naturales: (1) los grados de formalidad; (2) los grados de precisión; (3) los modos de resolución; y (4) las metas de la argumentación. Estos cuatro rasgos permiten complejizar los elementos estables del esquema toulminiano y pensar sus usos, sus aplicaciones y sus alcances en las disciplinas.

**Palabras clave:** prácticas de argumentación escrita, especificidades disciplinares, modelo toulminiano, perspectivas de alumnos.

**Abtract.** Toulmin (2001) claims that the invention of the disciplines, a change began in the 17th century, involved both intellectual and institutional factors. Intellectually, the use of Cartesian geometry as a model of knowledge provided the foundations; institutionally, the division of labour in professions and disciplines did the rest. However, this change occurred slowly and only reached its apogee during the 20th century, with the formation of what Snow (2012) recognizes as the *two cultures*: the Humanities and the Natural Sciences. Focusing on this distinction, we aim at reflecting on the written argumentation in two areas (Discourse Studies and Biology) from the Toulminian perspective. In this regard, we believe that arguments and the ways of writing them are so deeply tied to disciplines that it is essential to know and to recognize how these processes operate in order to understand the logic of these fields. In fact, the particularities of each discipline are always present when writing and arguing. All texts belong, at least, to a genre and to a discipline; as such, they use particular rhetorical moves that vary from one community to another and from one type of speech to another. This work, rethinks Toulmin's argumentative model (2003, 2001) and seeks to give an account of the specificities of written arguments in two Argentine university seminars (Discourse Studies and Biology). Thus, after completing field work that included, during a semester, participant observation of classes, interviews with teachers and students, and the

collection of courses' documents (written examinations and other written assignments), we distinguish four aspects that characterize the argumentation in the fields of the Humanities and the Natural Sciences: (1) the degrees of formality; (2) the degrees of precision; (3) the ways of resolution; and (4) the goals of the argumentation. These aspects allow us to complex the Toulminian model and to think its uses, applications and limits in the disciplines.
**Keywords:** practices of written argumentation, disciplinary specificities, Toulminian model, students' perspectives.

## Introducción

"An argument is like an organism",[1] asegura Toulmin (2003: 87) en *The Uses of Argument,* más precisamente en el primer enunciado del capítulo "The Layout of Argument". Traer esta cita a colación al inicio de nuestro texto no es baladí. Este capítulo, si no el más leído, sí es el más citado de toda la obra toulminiana; ha provocado una extraña sinécdoque de las ideas de este autor: lo que se dice en estas páginas se ha considerado como la parte por el todo. En efecto, con frecuencia se han olvidado otros textos toulminianos y se ha ignorado deliberadamente una de sus más profundas preocupaciones: vincular los argumentos con sus contextos sociales de producción, recepción y circulación (Toulmin, 2001). Por estos motivos, el presente artículo complejiza la mirada sobre la obra de Toulmin, a la vez que, en particular, pone de manifiesto una de las preocupaciones más centrales en la obra del autor: las especificidades disciplinares de la argumentación.

Al respecto, cabe afirmar que las ideas de Toulmin, sobre todo su modelo del argumento, se han utilizado de un modo muchas veces acrítico. Concebido para la argumentación en la vida cotidiana, el esquema argumentativo de Toulmin (2003) ha sido víctima de un reduccionismo y un aplicacionismo acérrimos. Más aún, muchos autores han silenciado la insistencia de Toulmin en relación con el hecho de que los argumentos y los modos de escribirlos están tan profundamente ligados a las disciplinas que resulta esencial saber y reconocer cómo operan estos procesos a fin de entender la lógica de dichos campos disciplinares. Efectivamente, las particularidades de cada disciplina están siempre presentes a la hora de escribir y de argumentar por escrito. Todo texto pertenece, por lo menos, a un género y a una disciplina; como tal, emplea movimientos retóricos particulares que varían de comunidad en comunidad y de un tipo de discurso a otro. La provisión de evidencia, la apelación a la autoridad, las prácticas de citación, los patrones de causalidad y comparación,

[1] "Un argumento es como un organismo" (La traducción es nuestra).

la ejemplificación, la definición y demás movimientos retóricos, ocurren con cierta regularidad y, generalmente, su uso aceptable está gobernado por convenciones disciplinares particulares (Andrews, 2010; Toulmin, 2003).

Por lo tanto, nuestro trabajo retoma la propuesta de Toulmin (2003, 2001) a fin de dar cuenta de las especificidades de la argumentación escrita en las disciplinas, especialmente, en Letras y Biología.[2] Así, proponemos una revisión crítica de algunas ideas toulminianas presentes en sus principales textos -*The Philosophy of Science. An Introduction* (1960), *The Uses of Arguments* (2003), *An Introduction to Reasoning* (1984, en co-autoría con Rieke y Janik) y *Return to Reason* (2001)-, para luego contrastarlas con las opiniones de estudiantes universitarios argentinos de dos disciplinas (Letras y Biología) sobre cuáles son rasgos que caracterizan la argumentación y la escritura en estas áreas. Esperamos que esta revisión teórica y este contraste con las perspectivas de alumnos nos sirvan para indagar los modos en los que funcionan las lógicas disciplinares en los distintos campos del razonamiento humano.

En lo que sigue, nuestro trabajo se organiza en cinco secciones. En primer lugar, dentro de la sección *Consideraciones metodológicas* detallamos el modo en el que llevamos a cabo nuestra investigación. En el apartado, *El esquema argumentativo de Toulmin y sus lecturas,* delineamos brevemente las ideas de Toulmin y el modo en el que las mismas han sido, muchas veces, incompletamente leídas. En la cuarta sección, *La preocupación toulminiana por las especificidades disciplinares,* sistematizamos algunas ideas toulminianas sobre la argumentación en las disciplinas pensándolas particularmente en las áreas de Letras y Biología. Luego, en el apartado *Argumentar y escribir en Letras y Biología: perspectivas de alumnos,* exponemos lo que para un grupo de alumnos argentinos de Letras y Biología implica leer, escribir y argumentar en sus disciplinas y cómo estas concepciones, en cierta medida, se vinculan con las ideas toulminianas. Finalmente, en el apartado *Consideraciones finales*, retomamos los puntos más importantes abordados a lo largo de este trabajo.

## Consideraciones metodológicas

Las reflexiones expuestas en este artículo forman parte de un estudio de casos múltiples (Creswell, 2013; Maxwell, 2013; Stake, 1995) llevado a cabo durante un semestre de 2012 en dos cursos introductorios: una clase de *Estudios del Discurso* y otra, de *Biología.*

[2] Este trabajo se enmarca dentro del proyecto doctoral *Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes*, dirigido por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA) y la Dra. Constanza Padilla (CONICET-UNT) y llevado a cabo por la Lic. María Elena Molina (ANPCYT/UBA-UNT). Dicho proyecto intenta identificar y caracterizar las condiciones didácticas bajo las que las prácticas de argumentación escrita se transforman en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en Letras y en Biología, al inicio de la educación superior.

Ambos cursos pertenecen a dos de las principales universidades públicas argentinas (Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Buenos Aires, respectivamente). Con el objetivo general de comprender las especificidades de la argumentación académica en las disciplinas, estos casos se eligieron porque, desde el punto de vista teórico, representan lo que Snow (2012) reconoce como las *dos culturas* o las dos grandes esferas en las que puede agruparse todo el razonamiento humano: las Humanidades y las Ciencias Naturales. Por su parte, desde un punto de vista metodológico y práctico, estos casos se escogieron porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. De este modo, contamos con lo que Patton (2002) denomina *purposeful sampling*, es decir, con casos que ilustran algunos puntos que consideramos relevantes (y cruciales) para pensar la argumentación y la escritura para aprender en las aulas universitarias argentinas.

Por otra parte, desde un enfoque cualitativo e interactivo (Maxwell, 2013), las técnicas de construcción del campo empleadas comprendieron recolección de documentos áulicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etc.), entrevistas semiestructuradas a alumnos y docentes y observación participante. En esta ocasión, los resultados expuestos en los siguientes apartados se basan únicamente en la indagación bibliográfica y en la consideración de las perspectivas de alumnos. Cabe mencionar que los puntos de vista o perspectivas de los alumnos se relevaron mediante 16 entrevistas semiestructuradas realizadas de forma individual, con una duración promedio de 20 minutos cada una. Entrevistamos a 8 alumnos de Letras y a 8 alumnos de Biología. Finalmente, como remarca metodológica, conviene puntualizar que para el análisis de las entrevistas se utilizó la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell & Miller, 2008). Así, hasta el momento, se identificaron algunos temas y categorías que pudimos triangular (Maxwell, 2013) ventajosamente con los antecedentes relevados, en particular, con las ideas de Toulmin sobre la argumentación en las disciplinas. Por lo tanto, consideramos que estas técnicas de recolección y análisis de datos nos permitirán comenzar a pensar qué caracteriza la argumentación y la escritura académicas en las Humanidades y en las Ciencias Naturales, tanto desde la perspectiva toulminiana como desde los puntos de vista de los alumnos involucrados en estas prácticas.

**El esquema argumentativo de Toulmin y sus lecturas**

Como dijimos, Toulmin (2003: 87) postula que "an argument is like an organism". ¿Qué quiere decir esto? Al invocar esta analogía, el autor intenta dejar en claro que todo argumento posee dos estructuras: una estructura anatómica gruesa y una estructura más fina,

fisiológica. Cuando se lo expone en todo su detalle, un argumento puede ocupar un gran número de páginas o más de media hora de exposición. Dentro de este tiempo o espacio, uno puede distinguir las fases principales que permiten el progreso de un argumento desde sus afirmaciones iniciales hasta la presentación final de una conclusión. Cada una de estas fases principales ocupará algunos minutos o párrafos y representará las principales unidades anatómicas del argumento (sus órganos, para decirlo dentro de la analogía propuesta). Pero dentro de cada párrafo, cuando uno desciende al nivel de los enunciados individuales, puede reconocerse una estructura fina. Esta es la estructura en la que se han concentrado principalmente los lógicos. A este nivel fisiológico se ha introducido la idea de una *forma lógica* y es allí precisamente donde la validez de nuestros argumentos debe establecerse o refutarse en última instancia.

Por este motivo, Toulmin (2003) asegura que resulta necesario cambiar el foco de las investigaciones lógicas y concentrarse en este nivel más fino. Por supuesto, enfatiza Toulmin (2003), no podemos olvidar lo que hemos aprendido estudiando la anatomía gruesa de los argumentos. En efecto, en este caso -como en el de los organismos- la fisiología detallada prueba ser más inteligible cuando se la expone contra un trasfondo de vastas distinciones anatómicas. Los procesos fisiológicos son interesantes por el papel que juegan a la hora de mantener la función de los órganos mayores en los que tienen lugar, pero también los micro-argumentos (como podemos denominarlos), por lo general, necesitan observarse teniendo en cuenta los macro-argumentos en los que figuran. Así, el modo preciso en el que los formulamos y presentamos, por mencionar sólo las cuestiones menos importantes, puede estar afectado por el rol que ellos deben jugar en el contexto más amplio.

En este sentido, Toulmin (2003) asegura que concebir los argumentos como un organismo implica repensar su estructura y el modo en el que nos aproximamos a ella. Desde Aristóteles (casi) hasta nuestros días, cuando se analiza la estructura de los micro-argumentos, se acostumbra a exponerlos de un modo muy simple: se los presenta en tres proposiciones simultáneas "premisa menor, premisa mayor; por lo tanto, conclusión". La pregunta que surge al respecto es si esta forma estándar resulta suficientemente elaborada o compleja. La simplicidad por supuesto es un mérito, pero ¿acaso en esta cuestión no se ha adoptado demasiado al pie de la letra? ¿Podemos propiamente clasificar todos los elementos presentes en nuestros argumentos bajo estos tres rótulos "premisa mayor", "premisa menor" y "conclusión", o son estas categorías confusamente escasas? ¿Acaso existe alguna similitud entre la premisa menor y la mayor como para que ambas se incluyan bajo la misma categoría de "premisas"?

Esta preocupación por ampliar y complejizar el modo en el que concebimos la estructura de nuestros argumentos impulsó a Toulmin a proponer la construcción de *esquemas argumentales o de razones* a partir de categorías específicas de análisis. Estas categorías corresponden a casilleros funcionales dentro de los esquemas argumentales y pueden resumirse de la siguiente forma:

***-Garantía* (WARRANT):** principio general, premisa mayor, norma tácita, enunciados generales, de naturaleza formal, que permiten el paso de los datos a las conclusiones.

***-Apoyo o respaldo* (BACKING):** cuerpo de contenidos de donde provienen las garantías y que nos remiten al mundo físico en el que podemos encontrar textos, investigaciones, supuestos sociales que sirvan de corroboraciones para las garantías.

***-Datos* (DATA):** pueden ser de orden empírico o factual y permiten la emergencia de una conclusión.

***-Conclusión* (CLAIM):** son las afirmaciones, pretensiones o demandas que buscan, entre otras cosas, posicionar una acción o un punto de vista determinados.

***-Calificadores modales* (QUALIFIERS):** son construcciones lingüísticas (modalizadores) que permiten atenuar una afirmación.

***-Condiciones de refutación* (REBUTTALS):** están constituidas por las condiciones de refutación que la conclusión permite y las circunstancias extraordinarias o excepcionales que pueden menguar la validez o eficacia de los argumentos.

No nos explayaremos sobre este modelo aquí. Sin embargo, conviene efectuar algunas precisiones: (1) Toulmin entiende, ya en *The Uses of Arguments* (2003), que este modelo y los argumentos de los que el mismo dé cuenta varían de acuerdo con los contextos en los que estos se producen, por lo que es errado considerar que Toulmin se ha ocupado de la argumentación "en abstracto". Al contrario, su preocupación desde *The Philosophy of Science. An Introduction* (1960) radicó en vincular la lógica y la filosofía con los contextos reales de razonamiento, en particular, con el razonamiento científico; (2) Resulta fundamental distinguir los *usos instrumentales* y los *usos argumentativos* del lenguaje (Toulmin, Rieke & Janik, 1984). Por *usos instrumentales*, Toulmin *et al.* (1984) entienden aquellos enunciados que, se supone, logran su cometido directamente, por sí mismos, sin la necesidad de producir "razones" adicionales o argumentos de apoyo. Damos órdenes, gritamos de felicidad, saludamos a nuestros amigos, pedimos un café, etc., y las cosas que decimos en estos casos funcionan o no, alcanzan sus propósitos o no, cumplen los efectos pretendidos o pasan desapercibidas, sin dar lugar a ningún debate. Por *usos argumentativos*, en cambio, Toulmin *et al.* (1984) conceptualizan aquellos enunciados que tienen éxito o fallan sólo en la medida

en que pueden ser apoyados por argumentos, razones o evidencia y que son capaces de captar al oyente o al lector únicamente porque tienen una "base racional".

Ciertamente, aseguran Toulmin *et al.* (1984), este uso del lenguaje para los propósitos de razonar o argumentar juega un rol importante en nuestras vidas y es natural y adecuado que tratemos de entenderlo. Más aún, resulta natural y adecuado intentar articular esos usos argumentativos del lenguaje con los contextos y las disciplinas que los demandan, puesto que ningún uso instrumental del lenguaje se produce inmotivadamente, en un espacio socialmente vacío. Esta preocupación conduce a Toulmin (2003, 2001) a preguntarse qué ocurre con esos usos argumentativos, por ejemplo, en las distintas disciplinas.

**La preocupación toulminiana por las especificidades disciplinares**

Toulmin (2001) sostiene que la invención de las disciplinas, un cambio iniciado en el siglo XVII, involucró factores tanto intelectuales como institucionales. Intelectualmente, el uso de la geometría cartesiana como modelo de conocimiento proveyó los fundamentos; institucionalmente, la división del trabajo en profesiones y disciplinas hizo el resto. Sin embargo, este cambio se produjo lentamente y sólo alcanzó su apogeo durante el siglo XX, con la conformación de lo que Snow (2012) reconoce como las *dos culturas*: las Humanidades y las Ciencias Naturales.

En *An Introduction to Reasoning* (1984), recurriendo al modelo propuesto en *The Uses of Argument* (2003), Toulmin *et al.* afirman haberse concentrado en los aspectos de la argumentación y del razonamiento que pueden encontrarse en todos los tipos de discusiones racionales. Con sólo algunas excepciones menores, todas las características de su patrón básico de argumentación pueden ilustrarse desde cualquier campo del razonamiento práctico. Ya sea que nos aboquemos al derecho o a la ética, a la medicina o a la economía, a la explicación científica o a la apreciación estética, siempre podemos identificar y considerar separadamente:

1. Las afirmaciones [claims] avanzadas y criticadas en cualquier contexto particular.
2. Los datos [data] por medio de los cuales estas afirmaciones o conclusiones [claims] se apoyan y las garantías [warrants] a través de las que se conectan los datos y las afirmaciones.
3. Los respaldos [backing] disponibles para establecer la solidez y aceptabilidad de esas garantías.
4. Los calificadores modales [modal qualifiers] que indican la fuerza y/o las condiciones de refutación [conditions of rebuttal] de la afirmación inicial.

En todos estos sentidos, la argumentación práctica involucra elementos y sigue procedimientos similares, cualesquiera sean las diferentes actividades humanas que provean foros para el razonamiento y definan así *campos de argumentos*. No obstante, aunque existan aspectos estables en toda argumentación, Toulmin *et al.* (1984: 271) proponen acercarse a ese mismo objeto, la argumentación, desde un ángulo distinto. De este modo -aseguran- para entender el fenómeno argumentativo no basta sólo con entender los elementos estables, sino que también es necesario considerar cómo el razonamiento procede en los campos o áreas particulares, cómo esos elementos estables se imbrican con otros, los dependientes del contexto concreto de producción y recepción de un argumento. Tanto en *An Introduction to Reasoning* (1984) como en *Return to Reason* (2001), se analizan los razonamientos propios de distintos ámbitos: el derecho y la medicina, la ciencia y la estética, los deportes y la política. Cada una de estas empresas cuenta con sus propias metas básicas y sus propios procedimientos de argumentación.

Focalizando estas distinciones y vinculando estas ideas con nuestra propia investigación centrada en las particularidades de las prácticas de argumentación escrita en Letras y en Biología en el ingreso a la educación superior, retomamos cuatro de los rasgos que, desde *The Philosphy of Science. An Introduction* (1960) hasta *Return to Reason* (2001), Toulmin señala varían de un área disciplinar a otra:

***(1) Los grados de formalidad***

Existen diferencias en los grados de formalidad característicos de los procedimientos de razonamiento en los distintos campos del saber. Los tipos de razonamientos empleados típicamente en una empresa racional particular son más formales y pautados que en otras. No es lo mismo argumentar, por ejemplo, en Letras que en Biología: los pasos inferenciales, los tipos de argumentos (y falacias) aceptadas y rechazadas por esas comunidades, los parámetros de citación y de ejemplificación, la apelación a la autoridad, etc. son distintos. En Letras, por ejemplo, el peso de la cita de autoridad es más fuerte que en Biología, mientas que en Biología, en cambio, el peso de la evidencia posee más contundencia que en Letras. Más aún, en Biología, la evidencia confiere autoridad sobre un tema, por lo que ambos criterios (apelación a la autoridad y provisión de evidencia) suelen imbricarse y retroalimentarse mutuamente.

***(2) Los grados de precisión***

Hay más espacio para la precisión y la exactitud en algunas áreas disciplinares del razonamiento práctico que en otras. En la Biología, por ejemplo, muchos de nuestros argumentos pueden formularse con exactitud matemática y fórmulas químicas. Sin embargo, en muchas otras áreas, la habilidad para presentar y argumentar nuestras opiniones depende más bien de nuestra capacidad para reconocer patrones complejos o "constelaciones" de características y para ponerlos en consideración de otros. Este es el caso de la crítica literaria, por ejemplo, en la que el crítico debe dominar y evaluar las sutilezas de una trama compleja (en general, la trama de un libro y sus vinculaciones con otros textos, contextos, autores, etc., más o menos contemporáneos, más o menos similares). En este caso, una apreciación general y cualitativa de las relaciones entre todas las propiedades relevantes de esa obra de arte conlleva más peso que la medida precisa y cuantitativa de cualquier propiedad o rasgo aislado. Sin embargo, actualmente es claro que en una etapa u otra, la "exactitud" argumentativa puede encontrarse en cualquier área disciplinar. Incluso en una actividad aparentemente "informal", como la crítica literaria, ciertos procedimientos de razonamiento pueden ponerse en términos formales. Por otra parte, ninguna empresa puede confiar únicamente en este tipo de argumentación estricta y exacta. Aún las Ciencias Exactas y Naturales, por ejemplo, involucran fases de interpretación no formalizable que dependen, en parte, del ejercicio del juicio personal. En Biología, por ejemplo, enseñar evolución involucra este tipo de ejercicio del juicio personal y del debate. Por lo tanto, resulta errado asumir que la argumentación siempre es "formal" en algunas áreas disciplinares (e.g., Ciencias Naturales) y siempre "informal" en otras (e.g., los Estudios del Discurso o los Estudios Literarios). Al contrario, cualquiera sea nuestra área disciplinar, nuestro campo de razonamiento, siempre puede formularse la pregunta de hasta qué punto los argumentos y procedimientos de gran exactitud son relevantes para nuestros propósitos a la hora de abordar diferentes tipos de problemas.

***(3) Los modos de resolución***

Dado que las diferentes empresas humanas cuentan con diferentes objetivos, sus procedimientos de argumentación conducen a diferentes tipos de resolución. Aunque todos los argumentos empleados en todas las áreas disciplinares son de algún modo similares en sus comienzos (por ejemplo, todos comienzan haciendo una afirmación o explicitando una postura), no existe tal uniformidad en relación con los modos en los que estos se concluyen. Mientras en Biología es necesario "saldar las diferencias" (que en las etapas de descubrimiento y experimentación suelen ser abismales) en torno a un concepto y establecer,

por ejemplo, en qué consiste la fotosíntesis o la síntesis de proteínas, en Letras no es necesario (ni esencial) que se dé un completo acuerdo entre las partes para resolver una discusión o controversia. En tales casos, no necesitamos que todas las partes lleguen a una posición compartida o tomen una decisión definitiva sobre un significado preciso. Por el contrario, la función central de la argumentación puede estar confinada a la aclaración, a la explicación. Si le pedimos a un crítico literario que fundamente, apoye o justifique su opinión inicial sobre una novela, por ejemplo, este pedido sólo exige que el crítico detalle la relevancia de sus afirmaciones en relación con el contenido o la forma de la obra de arte en cuestión. Un crítico tendría que explicar el significado y la relevancia de sus afirmaciones, más que probar que ellas son correctas. Otros podrán discutir la interpretación de su trabajo preguntándole si sus comentarios realmente son precisos. Pero una vez que estas dudas preliminares se saldan, el crítico no se verá necesariamente obligado a continuar, ni a hacer una elección franca entre distintas lecturas alternativas. De hecho, insistir en que una lectura es exclusivamente correcta carece de propósito práctico. En las discusiones estéticas, generalmente se produce una terminación aceptable si los otros pueden reconocer nuestras lecturas como relevantes y bien fundamentadas, si ellos pueden responder finalmente "sí, concuerdo en que uno podría interpretar eso". En tales contextos, podemos concluir nuestras discusiones racionalmente (y agraciadamente) sin pretender haber saldado ninguna interpretación de la novela absoluta y finalmente "verdadera" o "falsa" en el proceso. En Biología, en cambio, existe menor tolerancia respecto de los conflictos irresolutos. Una proteína es una cosa y no otra, los conceptos no admiten ambigüedades (una vez que han sido establecidos) y la evidencia y sus usos, en general, resultan menos controversiales que en las ciencias humanas.

### *(4) Las metas de la argumentación*

El tipo de procedimiento apropiado, en un área disciplinar particular, depende de lo que está en juego dentro de ese ámbito. De forma similar, los modos de razonamiento práctico que esperamos encontrar en un área particular –en las Ciencias Naturales o en las Humanidades, por ejemplo- nuevamente reflejarán el propósito general y las demandas prácticas de la empresa en consideración. En Biología explícitamente se espera encontrar evidencias que respalden o corroboren determinados procesos o fenómenos; en Letras, en cambio, se espera encontrar una multiplicidad de voces, de lecturas, de interpretaciones.

Estos cuatro rasgos (grados de formalidad y precisión, modos de resolución y metas de la argumentación) permiten, entonces, complejizar los elementos estables del esquema toulminiano y pensar sus usos y sus alcances en las disciplinas. Más aún, estos rasgos sirven para problematizar la aplicación indiscriminada y artificial del esquema argumental dado que ponen de manifiesto especificidades disciplinares de la argumentación de las que el modelo, concebido aisladamente, no puede dar cuenta.

**Argumentar y escribir en Letras y Biología: perspectivas de alumnos**

Los aspectos que, según la perspectiva toulminiana, caracterizan la argumentación en las disciplinas también son reconocidos por quienes están adentrándose en los distintos campos de conocimiento. En nuestro estudio, los alumnos universitarios de Letras y Biología declaran que hay ciertos grados de formalidad, grados de precisión, modos de resolución y metas de la argumentación que varían de un campo de conocimiento a otro. Asimismo, ellos señalan que el aprender a pensar en los distintos campos de conocimiento exige ingresar en nuevas lógicas y modos de razonar disciplinares.

En efecto, los alumnos de los dos casos estudiados reconocen que las *tareas de escritura con consignas centradas en la construcción y justificación de un punto de vista personal sobre un tema*, en el caso Letras, y las *tareas de escritura con consignas de justificación y relación*, en el caso Biología, los ayudan a aprender y a pensar *disciplinariamente*. En el caso Biología, por ejemplo, la mayoría de los alumnos entrevistados declara que las actividades de escritura, con consignas de justificación y relación de contenidos, les sirven para aprender a estudiar y a pensar en Biología. Lucila[3], por ejemplo, sostiene:

***Lucila:*** *Escribir en esta materia sí que es diferente, porque tenés que integrar todo, relacionar todos los conceptos. O sea, ya no es algo repetitivo como una respuesta de memoria para cada pregunta, sino que es toda una integración de contenidos, por decirlo así. Todo tiene un propósito. Es como que uno entiende que tiene que explicar un porqué porque hay un porqué para hacerlo, no sólo porque te lo piden para comprobar si sabes o no, ¿me explico? (…) Tenés que tener en cuenta todo eso cuando escribís acá: por qué escribís, para quién y qué.* (Estudiante de Biología).

[3]Por cuestiones de ética y privacidad, no utilizamos los verdaderos nombres de los alumnos. Todos los nombres que figuran en este trabajo corresponden a seudónimos.

En ambos casos (Letras y Biología), estas tareas de escritura con consignas de justificación, relación y construcción de un punto de vista personal sobre un tema están, entonces, modelas por preocupaciones retóricas acerca de para qué, por qué y para quién se escribe lo que se escribe. Esto se vincula con lo que Toulmin (2001) distingue como grados de formalidad, grados de precisión y metas de la argumentación, puesto que pone en primer plano los procedimientos y las formas de razonamiento propias de cada una de las áreas de conocimiento. Los estudiantes reflexionan sobre la organización de su actividad y sus metas comunicativas (Bazerman, 1981, 1988; Swales, 1998), mientras aprenden los contenidos disciplinares (Britton, 1975; Chain & Hilgers, 2000; Emig, 1977; MacDonald & Cooper, 1992; Prain & Hand, 1999; Rivard & Straw, 2000; entre otros). En el caso Letras, esta organización y estas metas comunicativas se tornan incluso más relevantes, ya que los alumnos no sólo deben trabajar con los contenidos que están aprendiendo sino también intentar llevar a buen puerto la redacción de una ponencia. En esta ponencia, los estudiantes tienen que comunicar los resultados de una investigación propia e intentar decir algo novedoso sobre un tema. Se trata, entonces, de articular y relacionar lo que se está aprendiendo con lo que se quiere aprender, de ejercitar un modo de pensar distinto, menos parecido al del estudiante secundario y más parecido al del estudiante universitario de determinadas disciplinas. De acuerdo con sus propias perspectivas, estas tareas permiten a los alumnos sacar provecho de las potencialidades epistémicas de la escritura y la argumentación (Carlino, 2005, 2012; Leitao, 2000).

Asimismo, un punto importante a la hora de entender cómo se argumenta disciplinariamente en el ingreso a la universidad radica en comprender el tipo de intervenciones que llevan a cabo los docentes y cómo estas alientan a los estudiantes a aprender las lógicas de sus campos de conocimiento. En el caso del curso introductorio de los *Estudios del Discurso*, contamos con *intervenciones orientadas hacia la (meta)reflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación*. Uno de los alumnos, Tomás, apunta claramente a la potencialidad epistémica que las prácticas de argumentación escrita adquieren cuando se ejercen a partir de este tipo de intervenciones:

***Tomás:*** *Anteriormente producía textos sumamente justificativos en los que exponía mis conocimientos o pensamientos únicamente. Con la realización de la ponencia me siento capaz de evaluar diferentes posiciones con mente abierta e incluirlas en mis producciones; es decir, observo que mi escritura era antes un perfil "buzo" de escritura intensiva, ahora sondeo escritos previos, organizo, planifico mis*

*objetivos, reviso nuevamente y corrijo lo pertinente. Sin el aprendizaje de los modelos de comprensión y producción quizás mis escritos no hubieran evolucionado.* (Estudiante de Letras).

En el caso Biología, por otra parte, nos encontramos con *intervenciones orientadas a la mayéutica constante (durante las clases y en las devoluciones escritas)*. Los alumnos reconocen que esta condición los ayuda a aprender a argumentar en Biología:

***Carolina:*** *Por ahí está bueno el tema de los cuadros. La clase pasada que hicieron un cuadro gigante relacionando varias cosas, y que siempre nos preguntan mucho a nosotros si tenemos preguntas. Y como que cada pregunta que uno hace no te la responden puntual, sino que te responden con otra pregunta o te contextualizan tu pregunta en un caso concreto, en un ejemplo.* (Estudiante de Biología).

La mayéutica, entendida como la técnica que consiste en interrogar a una persona para hacer que llegue al conocimiento a través de sus propias conclusiones y no a través de un mero conocimiento aprendido y preconceptualizado, parece ser clave en este curso de Biología a la hora de aprender los contenidos y las lógicas disciplinares. En este curso, en el que se lleva a cabo una intervención basada tanto en la inmersión como en la reflexión de temas sociocientíficos (Cavagnetto, 2010) y se utilizan la argumentación y la escritura como componentes integrados en las actividades y tareas de los estudiantes, la mayéutica es constante. Los docentes devuelven, incluso en el sentido brousseauniano del término, el problema a los alumnos y los enfrentan a sus propias preguntas. Los profesores, en una primera instancia, no "institucionalizan" (Brousseau, 2007), sino que regulan y guían a los estudiantes, mediante preguntas de fundamentación, para que ellos mismos piensen y elaboren las respuestas a sus propias preguntas. En este sentido, la contextualización y la provisión de propósitos y objetivos a los argumentos no sólo posibilitan a los alumnos asumir, reflexionar y problematizar sus dudas y certezas, sino también llegar al conocimiento biológico a través de sus propias conclusiones.

En ambos casos (Letras y Biología), finalmente, la *participación y uso de los conceptos* aparecen como cuestiones clave cuando se trata de aprender a argumentar y a escribir disciplinariamente. Entender, como asegura Toulmin (2003), cuáles son las metas y los modos de resolución propios de un campo de conocimiento se torna en un imperativo para estos estudiantes que, precisamente, están buscando ser partícipes e interlocutores legítimos en dichas áreas. De allí la necesidad de participar y utilizar los conceptos.

En este sentido, Bisault (2008) señala que, en las clases de ciencia –él trabaja en las ciencias naturales, pero nosotros extendemos sus postulados también a las humanidades-, no se trata de pensar cómo se materializan las características del pensamiento científico, sino de analizar y ejercer las prácticas en referencia a las prácticas sociales de los investigadores, de los verdaderos productores de conocimiento científico. Se trata de crear y contar con la posibilidad de razonar no como alumno, sino como miembro de una auténtica comunidad de conocimiento. En la misma línea, Rebière *et al.* (2008) también consideran ventajoso efectuar el paralelismo entre las actividades de los científicos profesionales y aquellas desplegadas dentro de la clase.

Efectivamente, este énfasis en el uso y la apropiación de los conceptos se erige como uno de los pilares fundamentales de las iniciativas pedagógicas tanto en el curso de Letras como en el de Biología. En ambos casos, los docentes buscan que los alumnos se adentren en las formas de razonar propias de sus disciplinas. Y así lo perciben los estudiantes:

***Natalia:*** *Es la clave hacer los textos porque es donde entendés vos si al tema lo tenés sabido. Si podés usar los conceptos y explicar los procesos es porque los sabés.* (Estudiante de Biología).

***Laura:*** *Durante el cursado de la materia, teórico-práctico; aprendí muchas cosas. Los primeros días no sabía qué era una ponencia o texto científico. Pero creo que con la práctica se me han aclarado las ideas, aunque falta pulirlas y mayor empeño de mi parte.* (Estudiante de Letras).

Otro alumno indaga en los propósitos subyacentes a este uso y apropiación de los conceptos:

***Javier:*** *Biología es distinto, porque escribís en los textos y en los parciales con un propósito. Nunca hay que vomitar lo que estudiaste. Es como que te dan siempre un caso práctico, algo de la vida común, y a partir de ahí tenés que pensar lo que estudiaste. No te sirve memorizar, ¡para nada! Porque si no lo sabés aplicar o pensar en ese caso que te dan, fuiste. A mí me parece re interesante. Por ejemplo, ahora con digestión yo entiendo todo lo que pasa cuando como y eso está re bueno. Yo lo puedo explicar, ¿viste? Además, yo voy a estudiar Veterinaria y todo esto me sirve muchísimo, porque te hace entender que todos los seres vivos tenemos puntos en común y otros que no y te dan (sic) las herramientas para explicar eso.* (Estudiante de Biología).

En relación con este uso y apropiación de los conceptos, cobra relevancia la noción de *prácticas epistémicas* de Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008). Siguiendo a Kelly

y Duschl (2002), ellos entienden las prácticas epistémicas como un conjunto de actividades asociadas con la producción, la comunicación y la evaluación del saber. En este sentido, por ejemplo, los alumnos de Biología y de Letras, mediante estas prácticas de escritura y de argumentación, deben no sólo producir saberes a partir de casos concretos (Biología) y de temas a investigar (Letras), sino también ejercer la práctica epistémica de articular el saber propio con el ajeno. En este uso y apropiación de los conceptos por medio de las prácticas de escritura reside el reconocimiento de la dimensión epistémica de la argumentación, en el sentido en que la entiende Leitão (2000), como la confrontación con el saber de otros que obliga a revisar los propios saberes.

Además, esta participación y este uso de los conceptos, como lo señala Kuhn (1991), se adquieren sólo mediante la práctica. En efecto, escritura y argumentación permiten aprender contenidos y lógicas disciplinares en la medida en que se las discuta explícitamente, a través de la previsión de actividades y apoyos constantes. En los casos estudiados, los docentes apuntalan los rasgos esenciales para desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes: coordinar múltiples influencias causales, entender posturas epistemológicas y desarrollar la capacidad de comprometerse argumentativamente (Kuhn, Iordanau, Pease & Wirkala, 2008).

En suma, los alumnos de los casos estudiados reconocen el hecho de que argumentar disciplinariamente, y -lo más importante- aprender a hacerlo, conlleva particularidades que varían de un campo de conocimiento a otro (Toulmin, Rieke & Janik, 1984; Toulmin, 2003). Además, los estudiantes reconocen que los grados de formalidad y de precisión, los modos de resolución y las metas de la argumentación difieren en una u otra disciplina.

**Consideraciones finales**

Este artículo ha intentado comenzar a pensar qué caracteriza la argumentación y la escritura académicas en dos disciplinas universitarias (Letras y Biología) de acuerdo con la perspectiva toulminiana y según las miradas de un grupo de alumnos universitarios de dos cursos introductorios, uno de Letras y otro de Biología.

En relación con la propuesta integral de Toulmin, buscamos abandonar el corset impuesto por la popularidad de su esquema argumentativo. Efectivamente, la gran contribución de Toulmin (1960, 2003, 1984, 2001) al ámbito de las teorías de la argumentación radicó en la formulación de este modelo, pero eso no quiere decir que el mismo deba entenderse como un molde extensible y aplicable acríticamente en cualquier campo disciplinar. El mismo Toulmin (2001) tomó este recaudo y admitió que, si bien todo

argumento puede formularse en términos de afirmaciones, apoyos, garantías, respaldos, etc., estos elementos estables dependen y forman parte de un contexto más amplio con el que necesitan vincularse. ¿Acaso pueden concebirse garantías y respaldos sin tener en cuenta el contexto de producción, circulación y recepción de una afirmación y de sus datos?

Por otra parte, contrastamos esta idea toulminiana de que la argumentación varía de un campo de conocimiento a otro con las propias perspectivas de quienes están ingresando a dichos campos: un grupo de alumnos universitarios argentinos de Letras y Biología. Al respecto, hallamos que estos alumnos reconocen y valoran las especificidades que conlleva el argumentar en una u otra área disciplinar y consideran que estas especificidades juegan un rol importante a la hora de aprender los contenidos curriculares de las asignaturas.

En suma, nuestro objetivo fue iniciar una reflexión que, esperamos, sirva para comenzar a pensar qué caracteriza a la argumentación en las disciplinas. En particular, este trabajo busca constituir un puntapié inicial en las indagaciones sobre los modos en los que se enseñan y aprenden los contenidos y las lógicas disciplinares mediante el ejercicio de las prácticas de argumentación escrita en el nivel superior. Para ello, nos hemos visto en la necesidad de releer la propuesta integral de Toulmin y de buscar conexiones con lo que se hace y percibe en las aulas universitarias.

**Filiación académica**

Trabajo realizado en colaboración con la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA), en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares* y del equipo de investigación GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias). Tanto el proyecto PICT como el grupo de investigación GICEOLEM están dirigidos por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). https://sites.google.com/site/giceolem2010/

**Referencias**

Andrews, R. (2010). *Argumentation in higher education: improving practice through theory and research*. New York: Routledge.

Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, *11*(3), 361–388.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.

Bisault, J. (2008). Constituer une communauté scientifique scolaire pour favoriser l'argumentation entre élèves. En C. Buty y C. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 153–192). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Britton, J. N. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad : una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2012). Who Takes Care of Writing in Lation America and Spanish Universities? EnC. Thaiss, G. Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha (Eds.),*Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 485–498). Anderson, S.C: Parlor Press.

Cavagnetto, A. (2010). Interventions in K -12 Science Contexts Argument to Foster ScientificLiteracy: A Review of Argument. *Review of Educational Research*, *80*, 336–357.

Chain, P., & Hilgers, L. (2000). From corrector to collaborator: the range of instructor roles in writing-based natural and applied science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*, 3–25.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, *28*, 122–128.

Jimenez-Aleixandre, P., & Diaz de Bustamante, J. (2008). Construction, évaluation y justification des saviors scientifiques. Argumentation et pratiques épistemiques. EnC. Buty y C. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences.Du débat à l'apprentissage* (pp. 43–74). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Kelly, G., & Duschl, R. (2002). Toward a Research Agenda for Epistemological Studies in Science Education. Conferencia presentada en la *Annual Meeting of NARST*, New Orleans, L.A.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhn, D., Iordanau, K., Pease, M., & Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking. *Cognitive Development*, *23*, 435–451.

Leitao, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, *6*, 332–360.

MacDonald, S., & Cooper, C. (1992). Contributions of academic and dialogic journal to writing about literature. En A. Herrington y C. Moran (Eds.), *Writing, teaching and learning in the disciplines* (pp. 137–155). New York: MLA.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.

Maxwell, J. A., & Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy y S. Hesse Biber (Eds.), *Handbook of Emergent Methods*. New York: Guildford Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Prain, V., & Hand, B. (1999). Students' perceptions of writing for learning in secondary school science. *Science Education*, *83*, 151–162.

Rebiere, M., Schneeberger, P., & Jaubert, M. (2008). Changer de position énonciative pour construire des objets de savoirs en sciences: le role de l'argumentation. En C. Buty y C. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 281–330). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Rivard, L., & Straw, S. (2000). The effect of talk and writing on learning science: an exploratory study. *Science Education*, *84*, 566–593.

Snow, C. ., & Collini, S. (2012). *The two cultures*. New York: Cambridge University Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Swales, J. M. (1998). *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahway, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). New York : London: Macmillan and Collier Macmillan Publishers.

Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Toulmin, S. E. (1960). *The philosophy of science; an introduction.* New York: Harper & Row.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.

**EL COMPROMISO EN EL DIÁLOGO: CONCEPTOS BÁSICOS DEL RAZONAMIENTO INTERPERSONAL**

Traducción de "Introduction", introducción de *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning* (1995) de D. Walton y E. C. W. Krabbe.

Traductora: Lic. María Elena Molina

## Introducción

*D. Walton y E. C. W. Krabbe*

El método de evaluación del argumento desarrollado en *Fallacies* (1970), el libro pionero de Hamblin, utiliza los diálogos formales como contextos en los que pueden evaluarse los argumentos. El compromiso fue un concepto fundamental en el diálogo hambliano, aunque el mismo Hamblin no llevase esta idea demasiado lejos. *El compromiso en el diálogo* refina y desarrolla la idea de compromiso de Hamblin como concepto central dentro de los modelos de diálogos usados para evaluar argumentos. Comenzando con un análisis filosófico del concepto de compromiso, el libro avanza con el estudio de varios tipos de diálogos que pueden funcionar como modelos normativos para ayudar a evaluar la argumentación en conversaciones cotidianas.

Este libro empieza con un análisis filosófico del concepto de compromiso con un curso de acción y del concepto de compromiso proposicional en un diálogo crítico como un caso especial de compromiso con un curso de acción. Se proveerán revisiones sistemáticas de los modos verbales y no verbales en los que los compromisos pueden asumirse o perderse. Se escrudiñarán varios tipos de relaciones entre compromisos. Por ejemplo, un compromiso puede implicar otro o antecederle o puede -potencial o efectivamente- chocar con él (problema de inconsistencia). Otra relación importante es la de especificación: un compromiso global con una causa puede, bajo determinadas circunstancias, conducir a compromisos con acciones muy específicas.

Luego, este trabajo se vuelca al estudio de los tipos de diálogos. Tradicionalmente, la teoría de la argumentación se ha concentrado en el diálogo de persuasión o discusión crítica y, en efecto, nuestra preocupación primaria también reside en este tipo de diálogo. Pero existen distintos subtipos de diálogos de persuasión, con tipos de compromisos asociados y, además, hay otros tipos principales de diálogos que consideramos importante en un estudio del compromiso. Hamblin fue consciente de que había distintos tipos de diálogos pero, para llevar

esto a otro nivel, nos dimos cuenta de que debíamos estudiar las metas y las reglas de los varios tipos importante de diálogos que rodeaban al diálogo de persuasión, incluyendo los tipos de diaálogo de disputa, deliberación, negociación, investigación, búsqueda de información. En nuestro marco teórico, un buen argumento es aquel que contribuye a la meta del tipo de diálogo en el que fue avanzado. Evaluar un movimiento argumentativo como bueno o malo, correcto o falaz, requiere preguntarse: ¿en qué tipo de diálogo se supone que están involucrados los participantes? Por ejemplo, un argumento que apela a la inseguridad del receptor, expresando una amenaza (tradicionalmente denominado *argumentum ad baculum*, o "argumento del garrote") podría no ser falaz si ha ocurrido en un diálogo de negociación, pero sería falaz si ocurriese en un diálogo de persuasión.

En nuestro libro desarrollamos una nueva aproximación a los tipos de falacias tradicionales mostrando cómo estas se asocian con cambios o saltos de un tipo de diálogo a otro. En algunos casos, un cambio o salto puede ser lícito en el sentido de que un diálogo de un tipo es captado funcionalmente en otro de otro tipo y efectivamente mejora la calidad del último diálogo. En otros casos, sin embargo, el cambio, siendo ilícito, esconde una falacia, un error o un engaño en el argumento. Tal argumento puede parecer correcto en relación con el nuevo tipo de diálogo y, aun así, ser de hecho incorrecto porque es inapropiado y obstructivo en relación con el tipo original de diálogo en el que, se supone, los participantes estaban comprometidos anteriormente. Por ejemplo, un *argumentum ad baculum* que apele a transmitir amenaza puede resultar altamente inapropiado en un diálogo de persuasión, pero si ha habido un salto al diálogo de negociación, la amenaza velada puede no parecer ni de cerca evidentemente fuera de lugar y puede no ser señalada como un movimiento falaz.

**La lógica dialógica de Lorenzen**

Tradicionalmente el estudio del argumento pertenece a la Lógica. La idea de que el argumento tiene algo que ver con el diálogo y, en consecuencia, con las obligaciones y los compromisos en el diálogo, es tan Antigua como la Lógica misma. En efecto, entre los primeros libros sobre teoría lógica encontramos los *Topics* y *De Sophisticis Elenchis,* textos que presuponen la existencia de ciertas formas de diálogos regulados y que intentan darnos instrucciones para comportarnos eficientemente en un contexto dialógico. Los tratados medievales sobre obligaciones y el Juego de la Obligación (desde el siglo XIII hasta nuestros días), que probablemente tuvieron sus orígenes en estos trabajos de Aristóteles, nos proveyeron otra ilustración de las conexiones íntimas entre lógica, diálogo, argumento y compromiso. Sin embargo, para el siglo XIX la "lógica formal" se volvió muy pesada,

virtualmente excluyente, dominada por la deducción teorética y las preocupaciones semánticas. La idea pragmática de estudiar sistemáticamente el contexto de diálogo en el que un argumento se usa ha cesado de ser reconocida como parte de un intento serio de la disciplina de la Lógica.

En 1958 Paul Lorenzen presentó un artículo, *Logik und Agon*, en el que reinauguró una rama dialógica o dialéctica de la lógica formal.[4] Él subrayó con entusiasmo cuán lejos se había desviado la lógica de sus raíces agonísticas pero, lo que fue más, él vio esta situación como si tuviese que ser enmendada:

> Vergleicht man mit diesem agonalen Ursprung der Logik die modernen Auffassungen, nach denen die Logik das System der Regeln ist, die angewendet auf beliebige wahre Sätze immer zu weiteren wahren Sätzen führen, so sieht man nur zu deutlich, daß aus dem griechischen Agon ein frommes Solospielge worden ist. Als Partner des ursprünglichen Zwei-Personen-Spiels kommt höchstens noch Gott in Frage, säkularisiert "die Natur", als Besitzer aller wahren Sätze. Ihm steht der einzelne Mensch gegenüber –evtl. Der Einzelne als Vertreter der Menschheit- und weiht sich dem Geduldspiel, aus Sätzen, die erglaubt von Gott schon erhalten zu haben (oder ihm schon entrissen zu haben), weitere Sätze nach den logischen Regeln zu gewinnen.[5]

(Traducción: Si uno compara este origen agonístico de la lógica con las concepciones modernas, según las que la lógica es el sistema de reglas que, donde quiera que se apliquen a sentencias verdaderas, conducirá a otras verdades, entonces será demasiado obvio que la competencia griega se ha transformado en un aburrido juego solitario. En el juego original de dos personas, sólo Dios, secularizado "Naturaleza", quien posee todas las sentencias verdaderas, aun calificaría como un oponente. Al enfrentar lo que existe, el individuo humano –o quizás el individuo como representativo de la Humanidad- devoto del juego de paciencia: comenzando por sentencias que fueron, al menos así lo cree, obtenidas antes a partir de Dios, o arrebatadas de Él, y siguiendo reglas de lógica, él ganará más y más sentencias).

La lógica dialógica constituye un intento de restituir la idea original de un juego entre dos personas. Mientras otras ramas de la lógica formal se concentran en las reglas semánticas, o en las reglas de inferencia, la lógica dialógica focaliza las reglas del diálogo. Un sistema de reglas del diálogo define un juego entre dos personas en el que una parte (el proponente) debe

[4] *Logik und Agon* fue publicado por primera vez por Lorenzen (1960) y luego se reimprimió en Lorenzen y Lorenz (1978), pp. 1-8. *Agon* corresponde a la palabra griega "competencia" o "lucha". Puede contrastarse con la palabra *eris,* que significa "conflicto" pero tiene connotaciones más negativas de luchar con un enemigo.
[5] *Logik und Agon*, Lorenzen y Lorenz (1978), p. 1.

defender una proposición (la tesis) *vis-à-vis* otra parte (el oponente). Los torneos de juego se llaman diálogos. En conjunto, las reglas también proveen una definición del significado en uso de las constantes lógicas (tales como *y, o, para todos, para algunos*) que figuran en los diálogos. En efecto, desde el principio la lógica dialógica se ocupo de las reglas que estipulaban posibilidades de ataque y defensa en términos de las formas lógicas de las sentencias que se atacan o defienden.

El grado de rigor mostrado por los juegos de diálogo de Lorenzen hizo de estos temas adecuados para el estudio matemático. Ellos podían analizarse como juegos en el sentido de teoría matemática del juego. En consecuencia, uno puede hablar de que el Proponente tiene (o carece de) una estrategia ganadora para una cierta posición inicial. Esto nos brinda un concepto dialéctico de consecuencia lógica: la tesis del proponente *se desprende lógicamente* de la concesión del oponente si y sólo si existe una estrategia ganadora para el Proponente. Así, cada sistema de reglas de diálogo (o sistema dialéctico) define su propio concepto de consecuencia lógica (su concepto de validez, su "lógica").

Sin embargo, desde el punto de vista de la argumentación, lo más interesante sobre los sistemas dialécticos quizás no es que ellos conduzcan a nuevas lógicas, sino más bien que su foco esté puesto en un conflicto con opiniones expresadas como una situación inicial y sobre la resolución de tales conflictos por medios verbales.[6]

El giro de Lorenzen hacia un concepto dialógico, o dialéctico de la lógica, aunque una innovación capital en su tiempo, no produjo mucho impacto intelectual entre filósofos y lógicos. Esa falta de entusiasmo puede explicarse por varias circunstancias. En primer lugar, la mayoría de las publicaciones de Lorenzen y sus seguidores estuvieron (y aún lo están) disponibles sólo en alemán.[7] En segundo lugar, la lógica dialógica, en sus primeras fases, estuvo vinculada más bien a especiales preocupaciones e intereses intelectuales. Originalmente, se esperaba que provea un criterio de constructividad y, por lo tanto, de servicio para la filosofía de las matemáticas. Luego se transformó en parte de un programa para el desarrollo de bases normativas para el uso del lenguaje (Orthosprache), que fue elaborado dentro de la denominada Escuela de Erlangen del constructivismo alemán. Aunque estas fueron aplicaciones interesantes de pleno derecho, ellas dificultaron realizar el

[6] Esta perspectiva sobre los juegos de Lorenzen se desarrolló en Barth y Krabbe (1982), esp. Capítulo 3.

[7] Las principales publicaciones sobre lógica dialógica escritas en alemán por Paul Lorenzen y Kuno Lorenz fueron reunidas en Lorenzen y Lorenz (1978). Otras publicaciones importantes en alemán son Kamlah y Lorenzen (1973), Lorenzen y Schwemmer (1975), Lorenzen (1982), Haas (1984) y Lorenzen (1987). Los siguientes materiales están disponibles en inglés: Stegmüller (1964), Lorenzen (1969), van Dun (1972), Lorenz (1973), varios papers en Barth y Martens (eds.) (1982), Barth y Krabbe (1982), Felscher (1985a), (1985b), Krabbe (1985a), (1985b).

significado más amplio de la concepción dialéctica de lógica formal. En tercer lugar, la circunstancia más importante puede haber sido el poco amiglable clima intelectual del período. Las cosas lucen mejor ahora que un número de otras aproximaciones dialógicas, dialécticas o juego-teoréticas han visto la luz[8].

**Los sistemas dialécticos de Hamblin**

A fin de estudiar las falacias y otros errores de razonamiento, Hamblin, que no estaba al tanto de la lógica dialógica de Lorenzen, propuso extender los límites de la lógica formal "para incluir los rasgos de los contextos dialécticos dentro de los que se avanzan los argumentos".[9] Para alcanzar este fin, Hamblin introdujo el concepto de *sistema dialéctico,* una estructura gobernada por reglas de conversación organizada, en la que dos partes (en el caso más simple) hablan en turnos, haciéndose preguntas y dando respuestas (quizás incluyendo otros tipos de locuciones) de modo ordenado, teniendo en cuenta, en cualquier turno particular, lo que ocurrió previamente en el diálogo. La idea de Hamblin era que tales sistemas dialécticos podían utilizarse para nivelar los contextos de diálogos en los que ocurre la argumentación en las conversaciones cotidianas de distinto tipo. Tales sistemas, él argüía, podían construirse como modelos artificiales y formales que podrían ser útiles para ayudarnos a justificar los juicios críticos sobre si un argumento en un caso real es o no falaz.

Esta fue una idea revolucionaria puesto que la concepción pragmática de estudiar sistemáticamente el contexto de diálogo en el que se usa un argumento hace tiempo había cesado de reconocerse como parte del intento serio de la disciplina de la lógica.

La dialéctica, como Hamblin la concibió, no tiene nada que ver con la dialéctica del tipo fichteano o marxista, caracterizada por la tríada (tesis, antítesis y síntesis). Dialéctica, tal como Hamblin (y nosotros) usamos la palabra, es el estudio del diálogo, más específicamente, de los sistemas dialécticos. Esta comprende dos ramas: la *dialéctica descriptiva,* que estudia las reglas y convenciones operativas en discusiones reales de varios tipos (tales como los debates parlamentarios, los procesos judiciales, los comités políticos) y

[8] Comenzando con Hintikka (1968) se nos presenta una aproximación juego teorética a la semántica lógica. Aunque, en efecto, este desarrollo concierne a la semántica y no a la dialéctica, la similitud con los juegos de diálogo de Lorenzen son obvias. Cf. También Hintikka (1981). La discusión y su plausibilidad con estudiadas en Rescher (1977). Hegselmann (1985) ofrece una aproximación a la teoría de las discusiones racionales al considerar tanto la interacción entre discutidores como el razonamiento interno de cada uno de ellos. (El libro además contiene una investigación valiosa de los enfoques contemporáneos a la dialéctica). Hamblin (1970) fue el trabajo más seminal de las últimas décadas- Fue seguido por muchos papers sobre falacias por John Woods y Douglas Walton (véase el de 1989) y por un número de estudios interesantes sobre reglas de diálogo llevados a cabo por Jim Mackenzie (por ejemplo, Mackenzie 1979a, 1979c, 1981, 1985, 1989).

[9] Hamblin (1970), p. 254.

la *dialéctica formal*, que establece "sistemas simples de reglas precisas pero no necesariamente realistas" y estudia los diálogos que conforman estas reglas.[10] Según Hamblin: "ninguna aproximación posee importancia por sí misma, las descripciones de casos reales deben intentar suscitar rasgos formalizables, y los sistemas formales deben arrojar luces sobre fenómenos reales, descriptibles".[11]

La concepción de Hamblin incluye, pero es mucho más amplia, a la lógica dialógica formal de Lorenzen: "La dialéctica, sea descriptiva o formal, es un estudio más general que la lógica, en el sentido de que la lógica puede concebirse como un conjunto de convenciones dialécticas. Es un ideal de ciertos tipos de discusiones que las reglas de la Lógica deben ser seguidas por todos los participantes, y que ciertas metas lógicas deberían formar parte de esa meta general". "El concepto de un sistema dialéctico es, al principio, bastante general y hay muchos sistemas que no poseen interés de ningún tipo para los lógicos. Por ejemplo, podemos imaginar un diálogo que consista en el intercambio de afirmaciones sobre el clima".[12]

Esta generalidad y potencial multiplicidad de la idea de Hamblin de un sistema dialéctico fue un importante avance. Pero también parece dejar la idea un poco vaga. Y, en efecto, Hamblin no intentó clasificar o identificar los tipos de metas principales que los tipos más importantes de sistemas deberían tener. Él construyó algunos sistemas para ilustrar la idea básica y lo dejó así. Sin embargo, las ideas que avanzó mostraron su sorprendente comprensión de cómo debían funcionar los conceptos fundamentales en tales sistemas, dada la novedad de su propuesta desde un punto de vista del estado del arte de la Lógica en 1970.

La idea más importante y fundamental en un sistema dialéctico hambliniano se denominó *depósito de compromisos* (*commitment store*). Según Hamblin, un participante en un determinado tipo de diálogo podría "ser obligado a indicar el acuerdo o desacuerdo con una señal precedente del otro hablante" y por lo tanto construir "un depósito de afirmaciones" que representan sus compromisos en el diálogo. Además, él podría estar obligado a "mantener la consistencia" con este conjunto de afirmaciones. Por este propósito, se necesita un conjunto de afirmaciones que representan compromisos previos de cada hablante.[13] Por supuesto, en los argumentos de la vida real, a menudo fallamos a la hora de capturar la transcripción de una discusión, y en consecuencia la gente generalmente desacuerda sobre con qué está comprometida. Uno puede escuchar con frecuencia argumentos sobre lo que se dijo o lo que se implicó: "¡Sí, Jorge, recuerda cuando dijiste eso!", "¡Nunca lo dije!", "¡Sí, lo hiciste!" y así

[10] *Op. Cit.*, p. 256. El término *dialéctica formal* fue introducido por Hamblin.
[11] *Loc. Cit.*
[12] *Loc. Cit*.
[13] *Op. Cit.*, pp. 256, 257.

sucesivamente. Hamblin pensó en sistemas dialécticos con un depósito de compromisos como modelos ideales de cómo los argumentadores deberían comprometerse (racionalmente) en sus argumentaciones si ellos mantuviesen un registro de las partes previas en su intercambio.

Hamblin asegura que los compromisos de un participante no son necesariamente una creencia y que el "el propósito de postular un depósito de compromiso no es psicológico".[14] En la práctica generalmente no sabemos cuáles son realmente los compromisos de un argumentador. El depósito de compromisos es un tipo de idealización que representa cómo podríamos argumentar racionalmente si con cuidado llevásemos un registro de nuestros compromisos en el diálogo –digamos enlistándolos en una hoja de papel- de modo que, cuando surjan dudas acerca de los mismos, podríamos consultar la hoja de papel y corroborar si esa afirmación en cuestión se encuentra allí o no. Claramente tal depósito sería útil a la hora de juzgar la validez de algunos argumentos, y el problema de no ser capaces de decidir justa y claramente si algo es o no un compromiso de un participante con frecuencia surge en conexión con tratar de evaluar los argumentos como falaces o no.

**Los diálogos como contextos de argumentación y compromiso**

En este libro nuestra intención no fue brindar una explicación completa y comprehensiva de todos los tipos de diálogo y falacias informales. Más bien, nuestra meta es dar una base teórica que será útil a aquellos que estudien las falacias y otros problemas y fenómenos de la argumentación (cf. sección 5.1.). Nuestra asunción básica es que las discusiones críticas (lo que llamamos diálogos de persuasión) son el contexto de diálogo más fundamental, necesario como estructura normativa, en el que pueden analizarse y evaluarse las falacias y otros errores de razonamiento. Pero otro descubrimiento, uno que vino a ser más y más confirmado por nuestro estudio, fue que existen muchos otros tipos clave de diálogo, rodeando los diálogos de persuasión que también son muy importantes para entender las falacias (sección 3.1.). Lo que encontramos, una y otra vez, es que una falacia tiende a asociarse con un cambio o salto de un tipo de estos contextos a otro. Con mucha frecuencia, por ejemplo, una falacia ocurre porque ha habido un cambio ilícito o conciliado de un diálogo de persuasión a algún otro tipo de diálogo como una negociación o una disputa. Sin considerar tal cambio, es imposible comprender o apreciar de modo fructífero cómo funciona un argumento falaz como una cobertura de un error de razonamiento, o como una técnica de

[14] *Op. Cit.*, p. 264.

astuto engaño, utilizada por un participante en el diálogo original para injusta o irrazonablemente obtener lo mejor del otro (secciones 3.3. y 3.4.).

Al igual que Hamblin, nuestro objetivo fue contribuir al estudio de las falacias mediante la provisión de bases teóricas subyacentes para desarrollar este campo de estudio. Aunque pretendimos avanzar más lejos que Hamblin, no tuvimos ninguna ilusión de poder analizar todas la falacias o todos los tipos de diálogos importantes en tal análisis. Centrándonos en los compromisos, el concepto fundamental en el marco teórico de Hamblin, quisimos extender un poco su trabajo. ¿Pero cómo hacerlo? El compromiso parece una idea tan escurridizamente vaga, y los tipos de diálogo perecen tan múltiples. ¿Dónde podíamos comenzar?

Comenzamos con algo de "filosofía ordinaria del lenguaje", mirando cómo se utiliza el término *compromiso* en la argumentación y en el discurso cotidianos (capítulo 1). Nos servimos aquí del uso del método de estudio de caso, que nos posibilitó focalizar ciertos tipos de problemas de modo concreto. A pesar de esto, llegamos a pensar el compromiso como una idea práctica, que tiene que ver con imperativos que dirigen a un agente hacia un determinado curso de acción en una situación particular. Suficientemente curioso, Hamblin nuevamente vino en nuestra ayuda aquí, y encontramos en su "semántica del estado-acción", especialmente en su concepto de una "estrategia parcial" expuesto en el libro *Imperatives,* la clave de la solución.[15]

Utilizando el aparato técnico de Hamblin, fuimos capaces, en los capítulos 1 y 2, de exponer un análisis general sobre qué implica un compromiso con un determinado curso de acción (sección 1.1.); de los varios modos en los que tales compromisos se incurren (sección 2.1.) y pierden (sección 2.2.), por actos de habla o de otro tipo; y qué significa estar a la altura, o renegar de, los propios compromisos. Los compromisos proposicionales, tales como aquellos de los que los depósitos de compromisos de Hamblin debían llevar registro, constituyen sólo un caso especial de compromisos con un curso de acción y pueden estudiarse desde el mismo ángulo (sección 1.2.).

Por lo tanto, típicamente, los compromisos proposicionales se incurren mediante la ejecución de ciertos tipos de actos de habla en el diálogo. Pero, al igual que con los compromisos de acción, este no es el único modo en el que se asume un compromiso proposicional. Además, muchas relaciones entre (y problemas sobre) los compromisos en general encuentran su contraparte en las relaciones entre (y en los problemas sobre)

[15] Hamblin (1987).

compromisos proposicionales (sección 2.3.). Por ejemplo, la relación de prioridad de un compromiso sobre otro y el problema asociado del choque de compromisos encuentra su contraparte en la relación de prioridad entre diferentes tipos de obligación en el diálogo y en los problemas vinculados con la inconsistencia (sección 2.4.).

Una vez alcanzada lo que, pensamos, constituía una buena comprensión analítica del concepto de compromiso, luego nos volcamos a testear esta idea en problemas prácticos encontrados en la modelación de la argumentación en el discurso cotidiano al aplicarlo a un caso extendido (sección 3.2.). Este caso, aunque fue escrito (e inventado) por los autores mismos, es un caso suficientemente natural de un segmento de diálogo de persuasión, que incorpora varios aspectos clave de la argumentación relacionada con problemas en su análisis. Y así salió. Fue difícil captar qué estaba pasando realmente en la argumentación en este diálogo, en relación con los compromisos contraídos y retraídos en las varias etapas, pero en conclusión pensamos que fuimos capaces de construir perfiles, o bosquejos de modelos, útiles a la hora de analizar y evaluar la argumentación.

El tema común a todos los distintos tipos de diálogo, el factor que los define como contextos distintivamente normativos de argumentación, se revela en el este libro como el concepto de "compromiso". ¿Cómo se contraen estos compromisos, y cómo (si se lo hace) pueden retraerse? Cada tipo de diálogo tiene sus propias reglas y metas distintivas, sus tipos permitidos de movimientos y sus convenciones para manejar los compromisos contraídos por los participantes como resultado de los movimientos que realizan. Cada tipo de diálogo exhibe un modelo normativo, una estructura que lo recubre y que puede ayudarnos a la hora de evaluar los movimientos argumentativos y de otro tipo contenidos en él.

Aunque cada tipo de diálogo tiene sus propias características, el modo en el que esas características necesitan identificarse presenta rasgos y problemas que son comunes a todos los tipos de diálogos. Cada tipo de diálogo tiene una meta, una situación inicial y ciertos medios útiles para moverse desde la situación inicial a la meta. Pero el problema de cómo se manejan los compromisos en ese tipo de diálogo es central para entender cómo funciona cada tipo de diálogo. Un diálogo puede moverse porque los participantes desean voluntariamente contraer compromisos en un modo colaborativo, dejando a la otra parte algo de espacio para trabajar en pos de su meta.

Por ejemplo, en el diálogo de persuasión, la meta es resolver un conflicto de opinión, y a fin de alcanzar esta meta exitosamente, cada participante necesita ser capaz de trabajar con premisas que constituyen compromisos de la otra parte.

En cualquier tipo de diálogo debe haber alguna razón o aliciente para que los participantes contraigan compromisos. Aún así, al mismo tiempo, existe la posibilidad de retracción. A pesar de que, en algunos tipos de diálogo, la estrategia general es tratar de minimizar la necesidad de retracción trabajando desde las premisas que se establecen como "evidencia sólida", en otros tipos de diálogo, existe una necesidad de los participantes de ser capaces de hacer retracciones.

De modo que un rasgo que define cualquier tipo de diálogo en el que ocurre la argumentación radica en cómo se manejan los compromisos. Debe haber reglas para contraer compromisos y reglas que definan cuándo pueden efectuarse retracciones. Pero las retracciones pueden ser engañosas. Si son posibles o no, en un determinado caso, generalmente parece depender de una variedad de factores en el contexto del diálogo.

**El problema de la retracción**

Uno de los problemas más fundamentales (casi inextricables) que concierne al compromiso es la cuestión de la retracción. Supongamos que un argumentador ha afirmado una posición particular A en algún punto del diálogo, y está claramente comprometido con ella, pero luego la retracta en un punto posterior, diciendo, "No compromiso con A". ¿Debería permitírsele tal retracción o no? Fue un problema con el principal sistema dialéctico propuesto por Hamblin, ya que no existía modo de detener a un participante que había adoptado una táctica de respuesta rápida "No compromiso" al primer signo de cualquier problema. ¿Hay algún modo de hacer a los compromisos suficientemente "adhesivos" o "vinculantes" para prevenir tal escape de compromisos, mientras todavía se permita suficiente libertad para hacer posibles (y sensibles) retracciones?

A fin de que un argumento tenga suficiente plataforma de estabilidad y consistencia para tener sentido o ser razonable mientras se despliega un diálogo, es necesario que los compromisos de un argumentador estén fijos en lugar. Si alguien continúa negando proposiciones que acaba de efectuar, o continúa eludiendo o evadiendo sus compromisos cuando aparecen, su argumento puede abrirse a desafío, ya que uno nunca va a llegar a ningún lado con este argumentador. Argumentar con él carece de sentido.

Por otra parte, si alguien que se supone está comprometido en una argumentación razonable nunca retracta ninguno de sus compromisos previos, no importa cuán abrumadores sean los buenos argumentos contra ellos, esto también constituye un problema. Ese argumentador se ha retirado en fortificaciones concretas y razonar con él, no importa cuán convincentes sean nuestros argumentos, no producirá nada. Las cosas están estancadas.

**Nuevos rasgos utilizados para resolver problemas**

La solución al problema reside en algún tipo de medio camino que modere la retracción en un modo flexible pero a la vez firme, que sea apropiado para el contexto de diálogo y la línea de argumento en cualquier punto dado durante el transcurso de un intercambio.

Nuestra solución a este problema comienza aceptando la idea de Hamblin de mantener una cuenta corriente de los compromisos expresados en un depósito de compromisos. Las reglas para un diálogo determinan qué afirmaciones ingresan o quedan fuera de este depósito de compromisos, según el tipo de locución (acto de habla) efectuado por un hablante en un punto particular de un diálogo. Pero nuestra solución va más allá de la idea básica de Hamblin de añadir un número de nuevos rasgos.

Un rasgo es que los compromisos dependerán del tipo de diálogo en el que estén involucrados. Sin embargo, incluso más allá de eso, la retractabilidad dependerá de cuán riguroso o permisivo se supone que sea el diálogo. En la mayoría de las instancias de la discusión critica sobre un tema en conversaciones cotidianas, el diálogo es bastante suelto y permisivo por naturaleza. Si alguien quiere cambiar de parecer, este no es un problema, a menos quizás que la retracción entre en conflicto con sus convicciones fundamentales o proposiciones básicas expresadas previamente en el argumento. Sin embargo, en otros contextos, un argumento puede volverse mucho más "corto de miras" o "legalista" –los participantes definirán sus términos muy cuidadosamente e insistirán en la consistencia estricta. En este tipo de caso "estrecho", la retracción será mucho más difícil, quizás incluso imposible sin perder todo el argumento. Nuestro análisis tomará en cuenta ambos tipos de contextos, e incluso estudiará las reglas para el salto o cambio de un tipo de diálogo a otro. Utilizamos sistemas dialécticos del tipo de Lorenzen para modelar las partes rigurosas, apretadas, y un sistema dialéctico al estilo de Hamblin para modelar los alrededores más permisivos del diálogo. Entonces, los diálogos de la tradición de Lorenzen se encarnan en aquellos de la tradición de Hamblin (secciones 4.5. y 5.1.).

Otro rasgo es que en nuestro modo de modelar la argumentación, habrá diagramas de argumentos asociados con subsecuencias de las secuencias de locuciones en un diálogo. Nosotros modelamos el diálogo como una secuencia de movimientos o locuciones (actos de habla) conectados, que uno puede rastrear a modo de tabla o lista de intercambios por parte de los participantes. Adjunto a esta tabla están los conjuntos (o depósitos) de compromisos para cada participante. Además, para las subsecuencias clave en la tabla, existe un diagrama de

argumento añadido que mantiene el registro de todas las premisas y conclusiones en la línea de argumentación de un participante durante esa subsecuencia. Este diagrama de argumento será un diagrama (gráfico) de apariencia familiar a un conjunto de premisas y conclusiones, reunidas conjuntamente en un "vínculo" y (posiblemente) en otros tipos de estructuras. Los tres componentes –la tabla, el conjunto de compromisos y el diagrama del argumento- proveen una imagen completa de la secuencia de argumentación en un contexto de diálogo (una vez que se define este contexto y se dan las reglas para el mismo). Las posibilidades y las consecuencias de la retracción pueden entonces definirse en referencia a estos tres componentes (sección 4.3.3.).

Otro rasgo es que además de los compromisos que se han asumido explícitamente a través de actos de habla como aserciones de una proposición, también se nos permite asumir compromisos escondidos o velados –los así llamado compromisos oscuros- que juegan un rol en algunos tipos de diálogos. Estos representan los compromisos más profundos o más fundamentales que un participante trae al diálogo. Estos compromisos generalmente son desconocidos para los participantes durante el transcurso del intercambio, aunque ellos puedan hacerse conocidos como resultado del tipo de preguntas y desafíos que tiene lugar durante el diálogo. Estos compromisos oscuros tienen un significativo efecto inhibidor sobre la retracción, porque un participante puede ser desafiado si intenta retractar su propio compromiso oscuro (secciones 4.1. y 5.3.).

La clave de la solución para nuestro problema de la retracción en el tipo permisivo de diálogo es el modo en el que se construye el sistema $DPP_0$ (Diálogo de Persuasión Permisivo) en la sección 4.3.4. En este tipo de diálogo, un participante generalmente es libre de retractar compromisos que ha asumido previamente. Pero existen algunas excepciones. Si la proposición en cuestión es una conclusión de un argumento que él ha avanzado durante el diálogo, entonces tendrá que retractar ciertas premisas cruciales de ese argumento también. Esta penalidad hace la retracción, en tales casos, más difícil y compleja. Otra excepción es el tipo de caso donde la proposición a retractar coincide con un compromiso oscuro de ese participante. Aquí también, determinados rasgos del sistema hacen que la retracción tampoco sea sencilla.

Una innovación final del libro es proveer un marco teórico para brindar un análisis claro y preciso de los tipos clave de compromisos en un diálogo de persuasión. Las aserciones se analizan como compromisos que un participante en un diálogo está obligado a defender si se lo desafía. Ellos tienen una carga de la prueba. Las concesiones son compromisos que un participante acepta asumir por el bien de agilizar el argumento aun sin estar obligado a

defenderlos en el diálogo. Lo que llamamos compromisos "oscuros" o "velados" son proposiciones que resultan centrales a la proposición subyacente de un argumentador, incluso si él (o la otra parte) no son conscientes de ellos como compromisos explícitos que se hayan asumido. Las retracciones se manejan de forma diferente para cada uno de estos tres tipos (sección 5.4.).

Al escribir este libro deseamos avanzar los fundamentos de la teoría de la argumentación como una disciplina nueva y emergente, especialmente en tres aspectos. En primer lugar, este libro brinda un tratamiento sistemático de los modelos normativos de diálogos como guías para evaluar la argumentación críticamente. En segundo lugar, provee una nueva perspectiva sobre las falacias y los saltos o cambios en contexto. En tercer lugar, ofrece un tratamiento de los compromisos que no es psicológico sino pragmático y crítico. Cada uno de estos tres tipos clave de compromisos se relaciona específicamente con los tipos de acciones que, en un diálogo crítico, resultan permisibles de acuerdo con el modelo normativo apropiado.

**TEORÍA EPISTÉMICA DE LA ARGUMENTACIÓN: ACUERDOS Y DESACUERDOS CON LA TEORÍA PRAGMADIALÉCTICA DE VAN EEMEREN Y GROOTENDORST**

Molina, M. E. (2013). Acuerdos y desacuerdos sobre la noción de racionalidad desde las teorías epistémica y pragmadialéctica de la argumentación. *Revista Nuevo Pensamiento*, vol. 3, nro. 3.

# ACUERDOS Y DESACUERDOS SOBRE LA NOCIÓN DE RACIONALIDAD DESDE LAS TEORÍAS EPISTÉMICA Y PRAGMADIALÉCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN

María Elena Molina
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires
Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (CONICET-UNT)
mariaelenamolina@me.com

**Resumen.** La noción de racionalidad constituye uno de los pilares fundamentales de las reflexiones sobre argumentación desarrolladas desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. En este sentido, nuestro trabajo articula, contrasta y evalúa la noción de racionalidad que postulan dos de las principales teorías actuales de la argumentación: la teoría epistémica y la teoría pragmadialéctica. En efecto, aunque ambas perspectivas reconocen en la idea de racionalidad uno de los criterios centrales de la calidad argumentativa, difieren en el modo en el que la conceptualizan. Por este motivo, en la presente monografía, proponemos no sólo una lectura de ambas perspectivas sino también de las controversias que existen entre ellas, principalmente en torno a la noción de racionalidad.

**Palabras clave:** argumentación, discusión crítica, justificacionismo, Trilema de Münchhausen.

## 1. Introducción

La noción de racionalidad se erige como un concepto clave para las principales teorías de la argumentación. A mediados del siglo XX, en efecto, el resurgimiento del interés por la retórica y la lógica estuvo signado por la necesidad de repensar dicha noción (Plantin, 2005).

Esto se corrobora si tomamos en cuenta las contribuciones de las principales perspectivas sobre el tema.

La *perspectiva retórica* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958), por ejemplo, considera la argumentación como una operación discursiva a través de la cual un sujeto trata de provocar (aumentar o reforzar) la adhesión de otro (cambiar o influir en su postura o en su comportamiento) a una tesis u opinión a través de razones o argumentos. Por otra parte, la *perspectiva lógica*, en la que incluimos, entre otros, la "lógica substancial" (Toulmin, 1958), la "lógica natural" (Grize, 1996) y la "lógica informal" (Walton, 2006, 2008; Tindale, 2007), focaliza la atención en la articulación que debe darse entre los datos que sirven de argumentos para llegar a determinadas conclusiones o tesis, planteando otras alternativas a las formalizaciones de la lógica tradicional.

La *perspectiva pragmadialéctica* (van Eemeren y Grootendorst, 1984; van Eemeren y Grootendorst, 2004; van Eemeren, 2011) considera el discurso argumentativo como una discusión crítica, como un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa. Con este fin, dicho enfoque pone énfasis en el desarrollo de reglas para las discusiones críticas y en la caracterización de sus correspondientes violaciones (falacias). El *modelo dialogal* (Plantin, 1998, 2005), por su parte, se presenta como una alternativa que busca integrar la racionalidad y la emotividad involucradas en las interacciones argumentativas al mismo tiempo que relativiza, en ciertos aspectos, el planteamiento de las reglas de discusión crítica y de sus respectivas violaciones. Por último, desde el ámbito de la filosofía, la *teoría epistémica de la argumentación* (Biro y Siegel, 2006a, 2006b) enfatiza la calidad (*quality*) del argumento en sí mismo, independientemente de su éxito o fracaso a la hora de convencer al destinatario o de su capacidad para resolver una diferencia de opinión, por ejemplo. Según Biro y Siegel (2006a, 2006b), un buen argumento es aquel que permite justificar determinadas premisas, que contribuye a incrementar o adquirir conocimiento, que vuelve racional una creencia.

De este modo, a grandes rasgos, la mayoría de estas aproximaciones teóricas enfatiza la racionalidad propia del discurso argumentativo sin olvidar que, al mismo tiempo y fundamentalmente, toda argumentación se *destina a* y se *produce con* un *otro*. Aunque no profundizaremos aquí esta idea, precisamente ese carácter dialógico y dialéctico inherente a la argumentación ha llevado a muchas teorías a oscilar entre la búsqueda de la eficacia y la búsqueda de la racionalidad en el discurso argumentativo (Molina, 2011, 2012).

Sin dejar de reconocer la importancia de la eficacia y la centralidad de la idea de persuasión presentes (y capitales) en muchas teorías de la argumentación, este trabajo pone

énfasis en la noción de racionalidad. Nuestro objetivo radica en articular, contrastar y evaluar la noción de racionalidad que postulan dos de las principales teorías actuales de la argumentación: la *teoría epistémica* y la *teoría pragmadialéctica*. Al respecto, consideramos que retomar estas aproximaciones resulta importante ya que da cuenta de una disputa que hace casi dos décadas sostienen los cultores de estas perspectivas, principalmente, en el ámbito europeo y anglosajón. En efecto, a pesar de que este debate entre epistémicos y pragmadialécticos constituye una de las piedras angulares de las reflexiones contemporáneas sobre argumentación, no ha sido suficientemente sistematizado. Como primera aproximación, cabe afirmar que ambas teorías reconocen en la idea de racionalidad uno de los criterios centrales de la calidad argumentativa, pero difieren en el modo en el que la conceptualizan. Por ello, en esta monografía, proponemos no sólo una lectura de ambas perspectivas sino también de las controversias que existen entre ellas en torno a dicha noción.

En lo que sigue, la exposición se organiza en tres secciones. Primero, delineamos brevemente los fundamentos de la teoría pragmadialéctica y brindamos una caracterización escueta del enfoque epistémico y de las críticas que éste supone, entre otras cuestiones, a la noción pragmadialéctica de racionalidad. Luego, en la cuarta sección, *Los ejes de la controversia*, por otra parte, se sistematizan y resumen los puntos centrales del desacuerdo en lo que respecta a la racionalidad y al justificacionismo presentes en ambas teorías. El apartado *Consideraciones finales*, por último, comprende una recapitulación concisa de las principales cuestiones abordadas.

## 2. La perspectiva pragmadialéctica

Desde los estudios del lenguaje y la comunicación, y abrevando en la *teoría de los actos de habla* (Austin, 1976; Searle, 1970, 1975), van Eemeren y Grootendorst (1984, p.18) aseguran que la argumentación es un acto de habla complejo que consiste en una constelación de afirmaciones diseñadas para justificar o refutar una opinión expresada, dentro de una discusión pautada por reglas, con el objetivo de convencer a un juez racional sobre un punto de vista particular en relación con la aceptabilidad o inaceptabilidad de esa opinión expresada.

Para ellos, ubicar la argumentación dentro de la teoría de los actos de habla significa describir la argumentación como un tipo específico de acto de habla. Su hipótesis radica en que, en sentido *comunicativo,* la argumentación es una forma de uso del lenguaje que se corresponde con las formas de uso del lenguaje caracterizadas en las teorías de los actos de habla como actos *ilocutivos* y que, en cuanto a sus aspectos *interactivos,* la argumentación se vincula con el acto *perlocutivo* de convencer. Es decir, la ejecución del complejo acto

ilocutivo *argumentación* no sólo intenta hacer que el oyente entienda que el hablante está tratando de justificar o refutar una opinión particular, sino que también está diseñado para convencer a dicho oyente acerca de la aceptabilidad o inaceptabilidad de esa opinión. Esto significa que un análisis del acto de habla *argumentación* necesita ocuparse tanto de los aspectos comunicativos como interactivos de esta forma particular de uso del lenguaje.

Sin embargo, la noción pragmadialéctica de la argumentación como un acto de habla complejo implica asimismo que este acto de habla debe observarse en el contexto de una discusión. Y precisamente esto conduce a los pragmadialécticos a afirmar que, además del complejo acto de habla de la argumentación, una discusión también puede contener una amplia variedad de otros actos de habla. Por supuesto, está lejos de ser siempre obvio qué contribución realizan estos otros actos de habla a la resolución de la disputa inserta en el corazón de dicha discusión. Por eso mismo se necesita analizar esas discusiones a fin de establecer el modo en el que cada acto de habla efectúa su contribución. No obstante, van Eemeren y Grootendorst (1984) reconocen que, en la práctica de la argumentación, tal análisis presenta ciertas dificultades, por lo que uno de los objetivos de sus primeras formulaciones fue proveer lineamientos para analizar estas discusiones, es decir, reglas para la discusión crítica y sus violaciones (falacias).

Así, en primer lugar, ellos definen qué entienden por *discusión crítica.* Al respecto, aseguran que idealmente una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión. Una discusión crítica se da entre una parte que defiende un determinado punto de vista (positivo o negativo), el *protagonista,* y otra parte que desafía el punto de vista, el *antagonista.* Si el antagonista se opone al protagonista con un punto de vista inverso entonces también se transforma en protagonista de su propio punto de vista y defensa. A lo largo del debate los protagonistas tratan de convencer a los antagonistas de la aceptabilidad de sus puntos de vista, mientras que los antagonistas mantienen sus dudas y objeciones.

Además, cabe mencionar que una discusión crítica destinada verdaderamente a resolver una diferencia de opinión se lleva a cabo en cuatro etapas. Cada una de ellas cuenta con sus propios actos de habla.[16]

[16] Véase el capítulo 5 "The distribution of speech acts in rational discussions" en *Speechs Acts in Argumentative Discussions* (1983) de van Eemeren y Grootendorst. Allí los autores aseguran que, si bien los distintos tipos de actos de habla pueden aparecer a lo largo de toda la discusión, algunos son más característicos de ciertas etapas que otros. Los asertivos y compromisivos, por ejemplo, se presentan con mayor frecuencia en las etapas de confrontación y apertura, mientras que los directivos pueden darse en todas las etapas, sobre todo en la etapa de argumentación, cuando una de las partes solicita a la otra que defina un concepto o aclare algo que dijo previamente.

- La etapa de la *confrontación*: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión.
- La etapa de *apertura*: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión.
- La etapa *argumentativa*: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistente crítica del antagonista adelantando argumentos para oponer las objeciones o para remover las dudas de su interlocutor.
- La etapa de *conclusión*: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quién.

Junto con la descripción de estas etapas, y luego de varias reformulaciones, van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2002) establecen diez reglas que guían –o deberían guiar- toda discusión crítica. Dichas reglas son:

- REGLA 1. REGLA DE LA LIBERTAD. Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o ponerlos en duda.
- REGLA 2. REGLA DE LA CARGA DE LA PRUEBA. Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.
- REGLA 3. REGLA DEL PUNTO DE VISTA. El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.
- REGLA 4. REGLA DE LA RELEVANCIA. Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.
- REGLA 5. REGLA DE LA PREMISA IMPLÍCITA. Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.
- REGLA 6. REGLA DEL PUNTO DE PARTIDA. Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de vista aceptado.
- REGLA 7. REGLA DEL ESQUEMA ARGUMENTATIVO. Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

- REGLA 8. REGLA DE VALIDEZ. En su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.
- REGLA 9. REGLA DEL CIERRE. Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa exitosa de un punto de vista debe tener como resultado que la otra parte se retracte de sus dudas sobre el punto de vista.
- REGLA 10. REGLA DE USO. Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y exactamente como les sea posible.

Teniendo en cuenta estas reglas y la noción misma de discusión, en una de sus últimas publicaciones conjuntas van Eemeren y Grootendorst (2004, p. 1) redefinen y acotan su definición de argumentación. Así, sostienen que la argumentación es una actividad verbal, social y racional destinada a convencer a un crítico razonable acerca de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de proposiciones para justificar o refutar la proposición expresada en ese punto de vista. En esta visión, la racionalidad constituye un aspecto central de la argumentación y, al decir que la argumentación es una actividad *racional*, van Eemeren y Grootendorst quieren implicar que es "un complejo acto de habla destinado a convencer a un *juez razonable*" (2004, p. 2, énfasis en el original[17]). Por supuesto, dicho juez debe basarse en consideraciones intelectuales ya que cuando avanzamos una argumentación, implícitamente apelamos a la razonabilidad: asumimos que el oyente o lector actuará como un crítico razonable a la hora de evaluar nuestros argumentos. De lo contrario, no tendría sentido argumentar.

van Eemeren y Grootendorst (2004, pp. 4-11) advierten que la perspectiva pragmadialéctica intenta combinar enfoques normativos y descriptivos para el estudio de la argumentación bajo el denominador común de "pragmática normativa". La dimensión normativa se captura mediante su explicación de *aceptabilidad*, que concierne a la propiedad o aceptabilidad de los movimientos o afirmaciones argumentativos, y de la *racionalidad,* que atañe a las reglas de la discusión crítica de acuerdo con las que idealmente se efectúan los juicios de aceptabilidad. De este modo, estos autores invocan la imagen o el modelo de un

[17] Los originales de las citas breves entrecomilladas, a lo largo del todo el artículo, están en inglés. Las traducciones son nuestras.

hombre extremadamente sabio (un rabino, por ejemplo[18]), cuya posición es la de "un crítico racional que juzga racionalmente" (2004, p. 12). El rabino se pregunta: "¿Cuándo debo yo, como crítico racional que juzga racionalmente, observar una argumentación como aceptable?" (2004, p.13). Y, si él adopta "la visión *crítico racionalista* de la razonabilidad" (2004, p. 17, énfasis en el original) que van Eemeren y Grootendorst favorecen, él debería responderse que una argumentación debe observarse como aceptable siempre y cuando constituya "un medio efectivo de resolver una diferencia de opinión de acuerdo con reglas para la discusión aceptables para las partes involucradas" (2004, p. 16). Entonces, la argumentación (los movimientos argumentativos, es decir, los actos de habla particulares) se evalúan en términos de aceptabilidad, que es en sí misma una cuestión de eficacia instrumental: una argumentación es aceptable si constituye un medio efectivo de resolver una diferencia de opinión de acuerdo con las reglas para la discusión crítica y conforme a los procedimientos aceptados por las partes involucradas en esa discusión. Tales reglas, a su vez, se consideran razonables siempre que sean adecuadas para resolver la diferencia de opinión en cuestión. Por lo tanto, existen argumentaciones que son o no aceptables y reglas para la discusión (y/o los procedimientos en los que ellas juegan un rol) que son o no razonables. Más aún, van Eemeren y Grootendorst (2004, p. 16) sostienen que el grado en el que una regla particular se considera razonable depende de la adecuación de esta regla como parte de un procedimiento para conducir discusiones críticas y para resolver el problema en cuestión.

Así, "nuestro rabino se pregunta qué instrumentos teóricos están disponibles, o pueden hacerse disponibles, a fin de arribar sistemáticamente a una solución de su problema en lo que concierne a la aceptabilidad de la argumentación" (2004, p. 19). Para efectuar juicios sobre la aceptabilidad de las argumentaciones, el rabino, si adopta el enfoque pragmadialéctico, utiliza un modelo ideal para una discusión crítica y un procedimiento riguroso para establecer cómo deben presentarse los actos de habla a fin de erigirse como movimientos constructivos en tales discusiones (2004, p. 20). En consecuencia, los juicios del rabino en lo que atañe a la aceptabilidad de las argumentaciones se basarán en la razonabilidad de las reglas para la discusión que licencien las argumentaciones en cuestión y, a su vez, estas reglas se estimarán razonables sólo en la medida en que conduzcan a la resolución de una diferencia de opinión.

## 3. La perspectiva epistémica

[18] van Eemeren y Grootendorst recurren a la imagen del rabino como epítome de juez racional en *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach* (2004).

Desde la filosofía y la epistemología, Siegel y Biro (2008) reconocen que una de las virtudes de la teoría pragmadialéctica de la argumentación es su compromiso con la razonabilidad y la racionalidad como criterios centrales de la calidad argumentativa. Sin embargo, aseguran que estas nociones, tal y como fueron propuestas por van Eemeren y Grootendorst (1984, 2004), son problemáticas en varios sentidos.

Como postulan van Eemeren y Grootendorst (2004, pp. 9-11), y como señalamos en el apartado anterior, la visión pragmadialéctica intenta combinar aproximaciones descriptivas y normativas a la argumentación bajo el denominador de "pragmática normativa". La dimensión normativa, entonces, se captura por su explicación de aceptabilidad, que concierne a la adecuación o aceptabilidad de los movimientos argumentativos, y por su explicación de razonabilidad, que se relaciona con las reglas de discusión de acuerdo con las que los juicios de aceptabilidad idealmente se llevan a cabo. De modo que la argumentación, entendida como movimientos argumentativos compuestos de actos de habla particulares, se evalúa en términos de aceptabilidad, que (como también dijimos) en sí misma es una cuestión de eficacia instrumental: una argumentación es aceptable si constituye un medio efectivo de resolver una diferencia de opinión conforme a las reglas de discusión y de acuerdo con procedimientos que ambas partes acepten. Por lo tanto, la crítica epistémica a la noción pragmadialéctica de razonabilidad radica en el hecho de que ésta falla a la hora de establecer resoluciones particulares de diferencias de opinión como razonables en cualquier sentido serio, ya que una resolución "pragmadialécticamente" razonable puede, sin embargo, ser completamente irrazonable en el sentido de que no existe ninguna buena razón para que los participantes acepten o crean una afirmación.

Por este motivo, en cualquier discusión argumentativa, el enfoque epistémico abogará por distinguir entre *argumentos* como objetos abstractos, usualmente proposiciones y sus relaciones entre ellas, y argumentos como actos de habla (*argumentación*). La argumentación, entonces, se erige como un fenómeno complejo con una variedad de funciones: persuasivas, sociales, lógicas, etc. Por lo tanto, le teoría de la argumentación es propiamente interdisciplinaria: retórica, filosófica, lógica, social, científica, etc. Sin embargo, aún así, la argumentación es un fenómeno completamente normativo, por lo que las teorías plenamente descriptivas no pueden explicarla.

Para el enfoque epistémico, la argumentación procede por medio de la articulación, intercambio y/o consideración de argumentos. Un argumento es un objeto abstracto que puede usarse en un intento de afectar la transición racional de las creencias o para justificar como racional tal transición en uno mismo o en otros. Por eso, las teorías que analizan el éxito

argumentativo en términos descriptivos y que carecen de contenido normativo –las teorías formales, psicológicas, retóricas o pragmáticas- no son buenas.

En este sentido, la argumentación fundamentalmente es un medio para adquirir conocimientos o justificar creencias, y las fallas ("falacias") son errores de racionalidad, la cual se consigue únicamente a través de argumentos. Estos principales postulados de la teoría epistémica conducen a Biro y Siegel (2006a, 2006b) a afirmar que sólo una teoría epistémica puede capturar y explicar la naturaleza esencialmente normativa de la argumentación. Es decir, sólo una teoría epistémica puede explicar por qué los buenos argumentos son buenos y los malos, malos. Un argumento es bueno (en el sentido epistémico) cuando sus premisas procesan creencias en una conclusión respaldada, justificada o racional.

Nótese entonces que este criterio de calidad argumentativa no involucra las prácticas argumentativas (como en la teoría pragmadialéctica), o cualquier otra tendencia actual a producir creencias verdaderas/falsas o justificadas/injustificadas. Más bien, lo que hace a un argumento bueno o malo es la habilidad/inhabilidad de sus premisas a la hora de proveer garantías para sus conclusiones: los buenos argumentos justifican sus conclusiones, los malos no. Este es el propósito intrínseco de los argumentos y a él apuntan las nociones desarrolladas por el enfoque epistémico a la argumentación.

## 4. Los ejes de la controversia

Tres puntos fundamentales constituyen los ejes de la controversia entre pragmadialécticos y epistémicos: (a) la noción de racionalidad que, en cierta medida, hemos enfatizado desde el inicio de este trabajo; (b) la aproximación al justificacionismo (y al Trilema de Münchhausen) que efectúa cada una de estas perspectivas y (c) el compromiso con el falibilismo y con los productores de argumentos, cuestiones que a su vez pueden desprenderse de la controversia sobre el justificacionismo. A continuación, entonces, abordamos cada uno de estos puntos.

### *(a) ¿Racionalidad y/o razonabilidad?*

Biro y Siegel (2006a) sugieren que la explicación de normatividad argumentativa de van Eemeren y Grootendorst (1984, 2004) es defectiva en el sentido de que su explicación "dialéctica" de la razonabilidad falla a la hora de capturar la normatividad. Ellos señalan que van Eemeren y Grootendorst (2004, p. 124) distinguen los adjetivos "racional" y "razonable", utilizando el primero para designar la facultad de razonar y, el segundo, para aludir al uso fundamentado y sólido de esa facultad de razonar. De este modo, desde su perspectiva

pragmadialéctica, es necesario partir radicalmente del justificacionismo propio de los enfoques geométricos y antropológicos y reemplazar estas concepciones de la razonabilidad con una diferente. Ellos hacen eso adoptando la perspectiva de un racionalista radical que procede sobre la base del falibilismo fundamental de todo pensamiento humano. Para los racionalistas críticos, la idea de un escrutinio crítico y sistemático de todos los campos del pensamiento y la actividad humanos es el principio que sirve como punto de partida para la resolución de problemas. En este enfoque, entonces, llevar a cabo una discusión crítica se transforma en el punto de partida para la concepción de razonabilidad –que implica la adopción de un enfoque dialéctico. En efecto, van Eemeren y Grootendorst explican su visión dialéctica de este uso sólido de la facultad de razonar (es decir, de la razonabilidad) como sigue:

> As we have indicated, argumentation in a dialectical approach is regarded as part of a procedure for resolving a difference of opinion on the acceptability of one or more standpoints by means of a critical discussion. The reasonableness of the procedure is derived from the possibility it creates to resolve differences of opinion (its *problem validity*) in combination with its acceptability to the discussants (its *conventional validity*). In this connection, the rules of discussion and argumentation developed in a dialectical theory of argumentation must be scrutinized in terms both their problem-solving effectiveness and their intersubjective acceptability (2004, pp.131-132)[19].

En este sentido, Siegel y Biro (2008) celebran el compromiso pragmadialéctico con el falibilismo. Sin embargo, encuentran un problema fundamental con la visión de racionalidad expresada en este punto. Según van Eemeren y Grootendorst (1984, 2004), un movimiento en una discusión crítica es aceptable si se comporta de acuerdo con las reglas que gobiernan las discusiones críticas. A su vez, esas reglas son razonables si son tanto "problema-válidas", es decir, si tienden a producir una resolución de la diferencia de opinión en cuestión, y si son "convencionalmente-válidas", esto es, si están insertas en un procedimiento que sea aceptable para los participantes de la discusión. Pero, en este punto, cabe preguntarse ¿qué ocurre con la resolución en sí misma? Si las partes resuelven su diferencia de opinión efectuando movimientos argumentativos aceptables, de acuerdo con reglas razonables (es decir,

[19] "Como hemos indicado, la argumentación en un enfoque dialéctico se concibe como parte de un procedimiento para resolver una diferencia de opinión sobre la aceptabilidad de uno o más puntos de vista por medio de una discusión crítica. La razonabilidad del procedimiento se deriva de la posibilidad que este crea para resolver las diferencias de opinión (su *validez de problema*) en combinación con su aceptabilidad para los participantes de la discusión (su *validez intersubjetiva*). En relación con esto, las reglas de discusión y argumentación desarrolladas en una teoría dialéctica de la argumentación deben juzgarse en términos tanto de su efectividad para resolver el problema como de su aceptabilidad intersubjetiva" (2004:131-132, la traducción es nuestra, el énfasis pertenece al original).

problema-válidas y convencionalmente-válidas), y -al hacer esto- llegan a un acuerdo, ¿es la nueva creencia de una de las partes razonable? van Eemeren y Grootendorst (2004) están comprometidos con una respuesta afirmativa a esta pregunta, independientemente de cualquier consideración sobre la fuerza probativa de las razones o argumentos ofrecidos. Para Siegel y Biro (2008), no obstante, esta no es la forma en la que la "razonabilidad", y la normatividad en general, deben entenderse en el discurso ya sea filosófico o cotidiano. Más aún, según ellos, tampoco debería serlo, puesto que es claro que las disputas resueltas según las reglas pragmadialécticas pueden conducir a nuevas creencias que *no* sean razonables en el sencillo sentido de que las razones ofrecidas en su apoyo no establecen su verdad o no mejoran su estatus justificativo. Siegel y Biro (2008, p. 194) utilizan un ejemplo para ilustrar este punto. Supongamos, dicen ellos, que dos racistas blancos están comprometidos en una discusión crítica sobre la conveniencia o no de votar a un candidato negro –uno de ellos planea votar por este candidato porque, a pesar de su color de piel, él le recuerda su padre- la otra parte (la que no va a votar por el candidato negro) le señala a su interlocutor (a este racista blanco con simpatía por el candidato negro) cuál es la actitud que ellos tienen sobre las capacidades generales de los negros. En movimientos que se ajustan perfectamente a las reglas pragmadialécticas, podría resolverse sobremanera bien su diferencia de opinión de acuerdo con reglas que ambos acepten, pero la nueva creencia de una de la partes de que no debería votar por este candidato no se justifica mediante razones epistémicamente buenas, a pesar de su acuerdo sobre el asunto y de la propiedad del procedimiento por el cual arribaron a él. La nueva creencia no cuenta con premisas que posean una clara fuerza probativa: votar o no votar al candidato negro no está discutiéndose aquí en base a las capacidades que este candidato pueda tener para ejercer la presidencia de un país, por ejemplo, sino en base a prejuicios racistas o parecidos de familia, cuestiones que no se relacionan (o no deberían relacionarse) con la elección de un candidato a un cargo público. En otras palabras, por ejemplo, si dos personas discuten sobre lo apuesto y honesto que luce un determinado candidato a la presidencia y una de ellas postula que ese candidato efectivamente es el mejor porque luce más honesto que los demás, ambas partes pueden ingresar y resolver pragmadialécticamente una discusión crítica al respecto. Ateniéndose a las reglas de la discusión crítica, ambas partes efectivamente pueden convenir en que votar a ese candidato apuesto y con aspecto de persona honesta constituye la mejor opción, independientemente de que en realidad un buen aspecto físico no garantice buena capacidad de mando, inteligencia, aptitudes políticas o cualquier otro requisito que se necesite para llegar al cargo de presidente de un Estado. En suma, una resolución pragmadialécticamente válida de una disputa puede,

sin embargo, ser epistémicamente inválida; y viceversa, una justificación epistémicamente válida puede no conducir a la resolución de una diferencia de opinión.

Por lo tanto, la "razonabilidad dialéctica", tal y como fue articulada por van Eemeren y Grootendorst (2004), falla –según Siegel y Biro (2008)- en establecer resoluciones particulares de diferencias de opinión como razonables en cualquier sentido serio, ya que una resolución "dialécticamente razonable" puede, sin embargo, ser completamente irrazonable en lo que respecta a que no existen buenas razones para que ninguno de los participantes de la discusión acepte o crea un argumento.

van Eemeren y Grootendorst (2004), sin embargo, desestiman esta crítica dado que ellos sostienen que cualquier visión no dialéctica de la razonabilidad –como la que propone la perspectiva epistémica, para quien la razonabilidad es una función de la fuerza epistémica o probativa de las razones- se funda en el famoso Trilema de Münchhausen. Pasemos, entonces, a considerar nuestro segundo eje de la controversia.

***(b) Justificacionismo y Trilema de Münchhausen***

Antes de abordar la cuestión del Trilema de Münchhausen, Siegel y Biro (2010) se preguntan qué es el justificacionismo. Así, concluyen que el término admite, al menos, dos interpretaciones: (I) un juicio es razonable si el punto de vista que se está juzgando se *legitima definitivamente*[20], o (de forma menos categórica) (II) si disfruta de un *apoyo positivo adecuado por medio de razones y/o evidencias* (Siegel y Biro, 2008, p. 195). Siegel y Biro (2010) concuerdan con los pragmadialécticos en que la primera acepción del término es demasiado fuerte, pero piensan que la segunda es tanto apropiada como necesaria para una explicación adecuada de la evaluación de los argumentos. Entonces, el principal desacuerdo entre pragmadialécticos y epistémicos atañe a este último punto: los epistémicos abrazan el justificacionismo en el sentido de que los argumentos, para ser buenos, deben ser tales que sus conclusiones disfruten apoyo positivo adecuado por parte de sus premisas y, en su explicación epistémica, lo postulan en términos de incrementos de conocimientos o justificación. Los pragmadialécticos rechazan esto y favorecen su explicación dialéctica y crítico-racionalista de la razonabilidad que, como observamos, se basa en la validez convencional (acuerdo con las reglas para la discusión crítica) y en la validez del problema (contribución de los argumentos a la resolución de la diferencia de opinión en cuestión).

[20] "Definitivamente" es el término utilizado por van Eemeren y Grootendorst (2004:131).

En este sentido, los pragmadialécticos critican la perspectiva epistémica por caer en lo que se conoce como Trilema de Münchhausen. Supuestamente, este Trilema anuncia la sentencia de muerte del justificacionismo ya que cualquier teoría de justificación que confíe en la noción de *apoyo positivo (positive support)* debe terminar en una de estas tres opciones igualmente inaceptables: (A) regresión infinita, (B) una conclusión dogmática o arbitraria (y por lo tanto injustificada) o (C) razonamiento circular. Siendo éstas las únicas opciones, cada una de ellas claramente inaceptable, la conclusión que se extrae, según los racionalistas críticos como Hans Albert, Karl Popper o los propios pragmadialécticos, es que debemos abandonar el justificacionismo y, con él, la noción de apoyo positivo (Garssen y van Laar, 2010).

Entonces, la primera pregunta que se hacen al respecto Siegel y Biro (2010) es si estos tres puntos de conclusión posibles de los argumentos justificativos son efectivamente malos, desde el punto de vista epistémico. Los autores no se oponen a ninguna de estas opciones, pero señalan brevemente que, en efecto, dos de ellas (regresión infinita y circularidad) han sido defendidas como legítimas en la literatura reciente sobre epistemología (Goodman, 1983; Klein, 1999, 2000; Lehrer, 2000, 2003). Aquí, las cuestiones epistemológicas concernientes a la justificación son mucho más complejas de lo que una rápida aproximación al Trilema podría sugerir.

La segunda pregunta que se formulan Siegel y Biro (2010) es si estas tres opciones son las únicas o es posible que las premisas de un argumento provean apoyo positivo a una conclusión sin caer en la regresión infinita, la arbitrariedad (dogmatismo) o el razonamiento circular. Siegel y Biro (2010, p. 464) señalan que, aunque ningún epistemólogo contemporáneo serio ha defendido la arbitrariedad o el dogmatismo como una conclusión aceptable para un argumento justificativo, ellos sostienen que las conclusiones no necesitan ser ni arbitrarias ni dogmáticas. Garseen y van Laar (2010), herederos del legado pragmadialéctico de van Eemeren y Grootendorst, sostienen que una conclusión puede ser no-arbitraria y no-dogmática sólo si se concibe dialécticamente: es decir, sólo si no se la desafía. Desde una postura dialéctica, el protagonista puede dejar de avanzar argumentos cuando se ha llegado al acuerdo mutuo sobre los puntos de partida de la discusión. Desde una postura justificacionista, sostienen Garssen y van Laar (2010, p. 139), no puede hacerse claro cuándo *r* deja de necesitar apoyo. Por ello, una respuesta justificacionista a la solución propuesta por Biro y Siegel sería: "¿Qué importa si *r* está o no destinada a una audiencia que, en realidad, no desafía *r*? La cuestión real reside en la verdad objetiva y, puesto que la verdad de r no se ha garantizado todavía, debemos justificar *r*" (Garssen y van Laar, 2010, p. 139). De este

modo, Garssen y van Laar admiten fallar a la hora de reconocer la cuarta vía, es decir, el justificacionismo legítimo que proponen Biro y Siegel.

Este razonamiento, según Siegel y Biro (2010), es errado: la conclusión de un punto de vista que necesita justificación no depende de que éste haya sido desafiado o no. Ninguna garantía o certeza se necesita para tal justificación. Una premisa *r* dada se justifica -y se vuelve así una creencia racional- cuando la evidencia a su favor es suficiente (en ese contexto y para esos propósitos). Retomamos el ejemplo que ofrecen Siegel y Biro (2010, p. 465) al respecto:

*p*: Holanda perdió la final del mundial 2010 contra España.

En este caso, *p* necesita apoyo. Algunos apoyos posibles (es decir, razones que proveen justificación para creer esta afirmación) serían:

*q*: He visto el partido (en la televisión, en internet, personalmente en Sudáfrica).
*r*: He leído sobre el partido (en un periódico, en una revista, en internet).
*s*: He escuchado muchas discusiones sobre el partido sostenidas por personas que aseguran haberlo visto o escuchado en la oficina, en un bar, en el supermercado.

Para facilitar su exposición, Siegel y Biro (2010) invocan la conjunción de estas premisas:

*t: q + r + s*

Ellos afirman que, si no hay evidencia contraria (que derrote o disminuya el argumento), *t* es una conclusión no arbitraria y no dogmática en el argumento a favor de *p*. En otras palabras, *t* provee justificación para creer *p*. Esto no significa, de ninguna manera, que *t* no pueda ponerse en cuestión; por supuesto que podría. Pero si no existen buenas razones para cuestionar *t* –ninguna evidencia que la derrote o disminuya (por ejemplo, periódicos que desmientan o contradigan la información de que Holanda perdió la final de la Copa del Mundo de 2010 antes España)- entonces *t* es una conclusión no arbitraria y no dogmática en un argumento que nos habilita y justifica a creer *p*. Quienes consideren que España ganó el partido en cuestión por las razones expuestas en *t* están perfectamente justificados en su creencia. Si esto ocurre, sostienen Siegel y Biro (2010), el Trilema no muestra que el

justificacionismo, es decir, la justificación de una creencia, punto de vista o conclusión sobre la base un apoyo positivo ofrecido por razones, sea imposible.

***(c) El compromiso con el falibilismo y con los productores de argumentos***

Garssen y van Laar (2010) ofrecen dos razones adicionales para rechazar el justificacionismo. Primero, sostienen que este no toma de modo suficientemente serio el falibilismo. Ellos aseguran que, incluso si la búsqueda de justificación puede reconciliarse con el reconocimiento de que los humanos somos falibles, el racionalismo crítico constituye un enfoque que comprende mejor la falibilidad de nuestras capacidades cognitivas que el justificacionismo. Una idea central del enfoque crítico radica en que las opiniones y teorías deben probarse sistemática y críticamente, y que los argumentos sólidos deben entenderse como contribuciones a tal examinación crítica. Simplemente reconocer la posibilidad de atajos en una justificación no es suficiente. Es por esto que la argumentación debería situarse en el tipo de discusión donde un antagonista ha adoptado la tarea de descubrir si la argumentación ofrecida en apoyo del punto de vista es sólida. Una debilidad del justificacionismo descansa, por lo tanto, en que su atención está puesta más en justificar que en criticar (Garssen y van Laar, 2010, p. 132).

La segunda objeción de Garssen y van Laar (2010) al justificacionismo reside en que éste es demasiado impersonal. Según su perspectiva, el justificacionismo no presta suficiente atención al destinatario y a sus puntos de partida. La crítica pragmadialéctica contra el justificacionismo radica en que su foco está puesto en las buenas razones, concebidas como si éstas existiesen en un espacio socialmente vacío, en lugar de entender la argumentación como una respuesta ante la crítica de un antagonista particular (Garssen y van Laar, 2010, p. 133).

Al igual que van Eemeren y Grootendorst (1984, 2004), Garssen y van Laar también argumentan que sería imposible avanzar buenas razones (en el sentido epistémico) en apoyo a un punto de vista: esa es la objeción clave por la que apelan al Trilema de Münchhausen y es a lo que equivale su crítica al justificacionismo. ¿Qué responden Siegel y Biro en relación con la segunda crítica, con la que afirma que el justificacionismo no presta suficiente atención a los participantes y se enfoca sólo en las buenas razones concebidas como si éstas existiesen en un espacio socialmente vacío? Siegel y Biro (2010) responden dos cosas sobre este punto. Primero, para ellos, la teoría de la argumentación debe abordar tanto la *argumentación,* entendida como un intercambio de actos de habla en una discusión, como los *argumentos*, entendidos como objetos abstractos en los que algunas consideraciones (las premisas) pretenden sostener relaciones epistémicas particulares con otras (la conclusión) (Biro y

Siegel, 2006a). Atendiendo a esto último, según Siegel y Biro (2010, p. 467), abstraerse del contexto y tratar los elementos de un argumento como si existiesen en un espacio socialmente vacío es exactamente lo que debe hacerse. En segundo lugar, según ellos, incluso en relación con la argumentación, los justificacionistas no necesitan y no deben sostener que los intercambios argumentativos no ocurren en contextos sociales. Más bien, ellos deben sostener que la evaluación *epistémica* de tales intercambios es *independiente* de las particularidades del contexto social en el que ocurren. Los pragmadialécticos permanecen impertérritos e inmóviles ante estas reflexiones, ya que ellos no se interesan por tal evaluación epistémica.

## 5. Consideraciones finales

Este trabajo pretendió sistematizar las controversias entre las perspectivas epistémica y pragmadialéctica de la argumentación. En este sentido, como vimos, los mayores escollos entre ambas teorías parecen ser la noción de racionalidad y el justificacionismo.

van Eemeren y Grootendorst (1984, 2004), desde las ciencias de la comunicación y el lenguaje, abordan la argumentación como un complejo acto de habla en el que dos o más participantes interaccionan en pos de alcanzar la resolución de una diferencia de opinión. Así, para ellos, la noción de discusión crítica es tan central que incluso su visión de la racionalidad se imbrica con ésta. La racionalidad deriva del acuerdo intersubjetivo y de la validez convencional. Biro y Siegel (2006a, 2006b) critican esta postura. Para ellos, la racionalidad de un argumento depende de la fuerza probativa de sus premisas –de su calidad epistémica-, independientemente de que éste persuada o contribuya a resolver una diferencia de opinión.

Aquí, no obstante, sostenemos que las diferencias entre ambas perspectivas tienen que ver con una cuestión de énfasis: para los pragmadialécticos el foco está puesto en la interacción, mientras que para los epistémicos el eje reside en la calidad intrínseca de los argumentos. Nuestra propuesta entonces es no enfatizar la dicotomía sino buscar puntos de continuidad y de complementariedad entre estas teorías. En efecto, la explicación pragmadialéctica de las discusiones críticas y las reglas que gobiernan la conducta de los participantes en tales discusiones es central. Su caracterización de los tipos de movimientos (actos de habla) necesarios para la resolución razonable de disputas captura lo que está involucrado en la actividad misma de argumentar. Y esto es parte de lo que debería hacer una teoría de la argumentación: desarrollar una explicación detallada de los requisitos *procedurales* y *procedimentales* necesarios para argumentar racionalmente. Ninguna teoría de la argumentación hizo esto con la profundidad y la agudeza con la que lo hicieron van Eemeren y Grootendorst (1984). En consecuencia, su explicación de esta actividad es esencial

para un entendimiento global del fenómeno argumentativo. El enfoque epistémico, por otra parte, ilumina los objetos que atañen a esa actividad, es decir, los argumentos y su calidad intrínseca.

En este sentido, si estamos en lo cierto, los enfoques epistémicos y pragmadialécticos deben verse no como rivales, sino como compañeros: cada uno trata de iluminar aspectos diferentes, pero igualmente importantes, del complejo fenómeno que una teoría amplia de la argumentación debe y necesita abordar.

**Referencias bibliográficas**

Austin, J.L. (1976 [1962]). *How to Do Things with Words* (segunda edición). Oxford: Oxford University Press.

Biro, J. y Siegel, H. (2006a). In Defense of the Objective Epistemic Approach to Argumentation, *Informal Logic*, 26 (1), pp. 91-101.

Biro, J. y Siegel, H. (2006b). Pragma-Dialectic Versus Epistemic Theories of Arguing and Arguments: Rivals or Partners? En P. Houtlossery A. van Rees, A. (eds.) *Considering Pragma-dialectics. A Festschrift for Frans H. van Eemeren on the Ocassion of his 60th Birthday*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-10.

Eemeren van, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.

Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation.* Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Eemeren, F.H. van y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Eemeren van, F. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse. Extending the Pragma-dialectical Theory of Argumentation*. New York: John Benjamins.

Garssen, B. y van Laar, J.A. (2010). A pragma-dialectical response to objectivist epistemic challenges, *Informal Logic,* 30 (2), pp. 122-141.

Goodman, N. (1983). *Fact, Fiction and Forecast* (cuarta edición). Cambridge: Harvard University Press.

Grize, J. B. (1996). *Logique naturelle et communication*. París: PUF.

Klein, P. (1999). Human knowledge and the infinite regress of reasons. En J. Tomberlin (Ed.), *Philosophical Perspectives,* 13, pp. 297-325.

Klein, P. (2000). Why not infinitism? En R. Cobb-Stevens (Ed.) *Epistemology: Proceedings of the Twentieth World Congress in Philosophy,* 5, pp. 199-208.

Lehrer, K. (2000). *Theory of Knowledge* (seguda edición). Boulder: West View Press.

Lehrer, K. (2003). Coherence, circularity and consistency: Lehrer replies. En E.J. Olsson (Ed.), *The Epistemology of Keith Lehrer.* Dordrecht: Kluwer, pp. 309-356.

Medina, E. (1989). Conocimiento y sociología de la ciencia, *CIS*, nro. 107.

Molina, M. E. (2011). Children's Arguments and Some Major Informal Fallacies. An Informal LogicalApproachtoPersuasion Dialogues, *PRAXIS. Revista de Psicología*, Año 13, No 20, pp. 91-108.

Molina, M. E. (2012). Estudio de las emociones en la argumentación infantil, *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas,* No 17 (1/2), INSIL, UNT. Co-editor: Dr. Christian Plantin (Université Lyon 2).

Olivié, L. (1988). Racionalidad. En *Conocimiento, sociedad y realidad. Problemas del análisis del conocimiento y el relativismo científico.* México: Fondo de Cultura Económica, pp. 169-212.

Passeron, J-C (2006). Prefacio. En *El razonamiento sociológico. El espacio compartido de las pruebas históricas.* Madrid: Siglo XXI, pp. 71-116.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l ´argumentation. La nouvelle rhétorique*. París: PUF.

Plantin, Ch. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. París: PUF (Coll. Que Sais-Je ?).

Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social.* Buenos Aires: Amorrortu.

Searle, J.R. (1976 [1969]). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (segunda edición). Camdridge: Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1975). A Taxonomy of Illocutionary Acts. En K. Gunderson(ed.) *Language, Mind and Knowledge*. Minneanapolis: University of Minnesota Press, pp. 344-369.

Siegel, H. y Biro, J. (2008). Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-dialectical View, *Argumentation*, 22, pp. 191-203.

Siegel, H. y Biro, J. (2010). The pragma-dialectician's dilemma: Reply to Garssen and van Laar, *Informal Logic,* Vol. 30, No. 4, pp. 457-480.

Tindale, Ch. W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. New York: Cambridge University Press.

Toulmin, S. (1990 [1958]). *The uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge University Press.

Walton, D. (2008). *Informal Logic. A Pragmatic Approach*. New York: Cambridge University Press.